Zur Förderung

des

Französischen Unterrichts

von

Dr. Wilh. Münch,

Königl. Provinzial-Schulrat zu Coblenz.

Zweite, veränderte und ergänzte Auflage.

Leipzig,

O. R. Reisland.

1895.

Vorrede.

Die 1883 veröffentlichten und seit 1890 vergriffenen Aufsätze zur Förderung des französischen Unterrichts nach so langem Zwischenraum in neuer Auflage erscheinen zu lassen, habe ich mich nur schwer entschliefsen können. Die Schrift, welche in einer verhältnismäfsig noch stillen Zeit anregen wollte, hat damals ihre Wirkung gethan; zahlreiche andere Stimmen haben dann ähnlichen Ruf erhoben; der allgemeine Stand des französischen Unterrichts an unsern höheren Schulen ist nun erheblich verändert und das Neue bereits in die Bestimmungen der Behörden aufgenommen.

Gleichwohl wiederholte sich ununterbrochen die Nachfrage nach der alten Schrift. Und da an ihr vielleicht weniger als die Ergebnisse und Forderungen die Entwicklung der Gedanken geschätzt wurde, da auch diejenigen nicht ausgestorben sein werden, denen das verhältnismäfsig Alte noch neu genug ist, und andere vielleicht eine Art von geschichtlichem Interesse an den Äufserungen nehmen, so habe ich schliefslich dem Wunsche des Herrn Verlegers nachgegeben und biete eine zweite Auflage dar.

Eine innere Umgestaltung der alten Äufserungen gemäfs den unmittelbaren Bedürfnissen der Gegenwart erschien indes unmöglich. Sie sind deshalb im grofsen und ganzen in ihrer früheren Gestalt wiedergegeben. Doch ist zweifellos Veraltetes, Überwundenes, Entbehrliches oder gar nicht mehr Zutreffendes ausgeschieden, und manche Einzelheit ist verändert. Die engere Bestimmung für Realgymnasien wurde nicht aufrecht erhalten, nachdem schon früher die verschiedenen Schularten ein gleiches Interesse an den Tag gelegt hatten.

Angefügt ist dann eine kürzere Reihe neuer Betrachtungen, über den gegenwärtigen Stand des französischen Unterrichts und seine Bedürfnisse. Dieselben halten sich in grofsen Zügen. Für das Einzelne müfste ich auf den von mir bearbeiteten Teil des im Erscheinen begriffenen „Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre", herausgegeben von A. Baumeister, München bei C. H. Beck, verweisen.

Vielleicht führt die weitere Entwicklung der Dinge durch Versuche und Erwägungen über den jetzt hier vertretenen Standpunkt hinaus, und es gewinnt eine noch freiere Neugestaltung des französischen Unterrichts auf unsern Schulen Eingang. Falls der neue Bau sich wirklich ohne die jetzigen Stützen in die Luft zu erheben und dem Wetter zu trotzen vermag, soll ihm nicht etwa aus Starrheit oder Eigensinn die gebührende Anerkennung versagt werden.

W. M.

Inhalt.

A.

Älterer Teil*).

I.

Allgemeine Erwägungen.

Unser ganzes höheres Unterrichtswesen hat, in einer gewissen Gegenwirkung gegen die philanthropinischen und verwandte Bestrebungen, sich mehr und mehr auf eine Bahn gar zu strenger und ausschliefslicher Verstandesarbeit begeben, und ein Gefühl von unzulänglichen Gesamterfolgen bei unerfreulicher Arbeit ist das Ergebnis gewesen. Vom Sprachunterricht gilt das besonders. Auf dem Gebiete des Lateinischen hat jenes Gefühl z. B. die Perthesschen Reformarbeiten hervorgerufen. Bei den neueren Sprachen kommen noch besondere Verhältnisse hinzu. Nicht blofs, dafs bei der besonderen Vielseitigkeit der Aufgaben und Ansprüche hier leicht immer irgendwo Unvollkommenheit hervortreten wird, auch nicht blofs, dafs die grofse Veränderung innerhalb des Hochschulstudiums ihren Einflufs geltend machen mufste: es erhöht auch der gesteigerte internationale Verkehr die Ansprüche an das Können (nicht etwa blofs das Sprechen-Können) und verschärft die Kontrolle der Stümperhaftigkeit.

Aber noch allgemeinere Anregungen stehen im Hintergrund. Einmal das weithin gefühlte und von Tag zu Tag bestimmter ausgesprochene Entlastungsbedürfnis der lernenden Jugend. Dessen Erklärung ist viel weiter und tiefer zu suchen, als in den ungemessenen Ansprüchen der von eigenem Wissen allzusehr erfüllten Fachlehrer; aber grade darum kann nicht durch eine blofse Subtraktion die Lösung der Frage gefunden werden,

*) Betrachtungen aus 1883.

sondern durch organische Umgestaltung des Lehrverfahrens. Diese zu finden, schliefst eine Menge von Fragen ein, und wiederum für den Sprachunterricht am meisten.

Übrigens handelt es sich auch gar nicht um einfache Entlastung, ein positiveres Ziel steht im Hintergrunde. Es ringt doch auch unsere Zeit danach, ein Menschenbildungsideal aufzustellen und zu verwirklichen, welches — minder geistig, aber vollkräftiger und etwas mehr auf naturwissenschaftlicher Grundlage ruhend, als das Humanitätsideal des achtzehnten Jahrhunderts — die Harmonie der gesamten Kräfte darstelle, in welcher dann mancher seither zu stark sich geltend machende Einzelton eine Abdämpfung zu erfahren hätte. Dieses Streben ist für unser Volk so unvergleichlich wertvoll, dafs ihm nötigenfalls eine ganze Anzahl von festgewurzelten Anschauungen und teuren Gepflogenheiten gern und getrost geopfert werden mufs. Arbeiten wir, jeder an seinem Teile, zu dieser Tagesordnung mit, damit man nicht über uns zur Tagesordnung übergehe.

Die bisher unsere Schulen beherrschende Methode des französischen, wie überhaupt des fremdsprachlichen Unterrichts, wie sie nicht blofs durch Gewohnheit der Personen, sondern namentlich auch durch die Unterrichtsbücher durchweg getragen wird, läfst sich kurz als die exakte, oder die konstruktive, auch die reflektierende, oder, mit herkömmlicherem Namen, als die synthetische bezeichnen. Will man das Prinzip der Methode kurz ausdrücken, so ist es: Übermittlung der Sprachgesetze und planmäfsige Nötigung zur Anwendung derselben. Planmäfsig wird dabei dann auch ein konkretes Sach- und Anschauungsmaterial in demjenigen (knappen) Mafse geboten, wie es zur Feststellung des gesetzlichen Bestandes nötig ist, aufserdem allerdings reichlicher in der „Lektüre", hier aber nicht sowohl in organischer, als in unbestimmter und loser Beziehung zu jenem grundsätzlichen und konstruktiven Teile des Unterrichts, der „Grammatik". Im allgemeinen wird, was aufserhalb der Sphäre grammatischer Gesetzgebung liegt, also der Wortschatz und das Idiomatische, entweder als eine ungeistige ὕλη der zufälligen Aneignung überlassen, oder doch auch seinerseits schematisiert („Vokabular"), oder endlich auch sorgfältig isoliert und so angeeignet; in jedem Falle aber kommt es jener Hauptaufgabe anhangsweise hinzu. Da man für die letztere natürlich dem gradezu systematischen Verfahren zustrebt, so wird das, was ihm

als sogenannte methodische Einführung vorausgehen mufs, mehr als ein notwendiges Übel hingenommen.

So wird denn dem mechanischen Gedächtnis eine umfassende Arbeit zugemutet, eine viel bedeutendere aber, eine andauernde und sich häufende der Reflexion, genauer der streng verstandesmäfsigen Thätigkeit des Schliefsens. Andere Geisteskräfte haben dann noch ein Bethätigungsfeld an der Lektüre, aber deren Schätzung steht weit unter derjenigen jenes Hauptgebiets. Kontrolle des Schülerwertes und Entscheidung liegt bei den schriftlichen Beweisen von der richtigen Anwendung der gegebenen Gesetze; ihnen gegenüber fällt sonstiges Können nur leicht in die Wagschale; ist doch auch das eine dem andern gegenüber „inkommensurabel“. Die mehr körperlichen Seiten, also bei den neueren Sprachen die phonetische Richtigkeit und die Sprachfertigkeit, haben in der Praxis eine noch minder organische Stellung innerhalb des Unterrichtsganzen; sie zu pflegen, erscheint meist als eine beschwerliche Zugabe zu den Aufgaben und eine solche, deren ernstliche Erledigung leicht einen Abzug an den sonstigen, so ungleich höher geschätzten Ergebnissen bedeutet.

Natürlich ist es unendlich viel leichter, dieses kritische Bild von dem gewohnten Unterrichtsverfahren zu entwerfen, als ein idealeres hinzuzeichnen, das sich auch verwirklichen liefse. Die Schwierigkeit liegt nun einmal in dem Gegenstand, in Umfang, Vielgliedrigkeit und Beweglichkeit des Ganzen, welches eine Sprache darbietet. Sie wird auch nicht gelöst werden durch ein einziges rettendes Wort, und je zuversichtlicher jemand das erlösende Prinzip mit einem Male gefunden zu haben behauptet, um so mehr Bedenklichkeit ist am Platze. Aber das darf uns nicht abhalten, Versuche zur Vervollkommnung willkommen zu heifsen und womöglich selbst zu machen.

Nun mufs zunächst anerkannt werden, dafs schon innerhalb der seitherigen Praxis eine gewisse Bewegung, ein gewisses Hinstreben zu mehr organischer Verbindung der Ziele sowie der Übungen seit einiger Zeit sich vielfach fühlbar macht. In den Verhandlungen der letzten dem französischen Unterricht gewidmeten Direktorenkonferenzen, welche ja zugleich den Widerhall aus einem viel weiteren Kreise von Fachgenossen darstellen, taucht nicht selten die Forderung gröfserer Beweglichkeit der Unterrichtskunst, möglichster Lebendigkeit des Unterrichts, der Entfernung alles entbehrlichen Schreibwerkes auf, und es zeigt sich Neigung

zu mehr induktorischem Verfahren, wenigstens für die Anfangsstufen. Im allgemeinen erhält man freilich aus dem Inhalt der Direktorenkonferenzen einen durchaus konservativen Eindruck; die erörterten Fragen sind durchweg die allbekannten: nach der Verteilung des grammatischen Stoffes auf die Klassen mit oft sehr eingehenden Grenzregulierungsverhandlungen, nach dem Zeitpunkt des Beginns der systematischen Grammatik, der Art und Weise des Vokabellernens, der Art und Zahl der Exerzitien und Extemporalien, nebst so manchem anderen; kaum macht sich irgendwo eine radikalere Stimme geltend, und zu einer Untersuchung der grundlegenden Fragen des Sprachunterrichts schreitet man nicht.

Kaum minder konservativ steht eine höchst einflufsreiche schriftstellerische Autorität auf diesen Gebieten da, nämlich Schrader, wie denn seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen" meist der bestimmte Ausdruck der zu seiner Zeit herrschenden Normen ist. Das aber ist immerhin nicht zu übersehen, dafs er für den Fall des Beginnes des französischen Unterrichts in Quinta (wenigstens an Gymnasien) für die beiden ersten Jahre ein „vorwiegend synthetisches" Verfahren fordert, womit nach dem Zusammenhang grade ein solches gemeint ist, wie es gewöhnlicher „analytisch" genannt wird. (Der Widerspruch im Gebrauch dieser beiden Termini wiederholt sich bekanntlich auch auf andern Gebieten. Hier handelt es sich darum, einen synthetisch übermittelten Stoff analysieren zu lassen.) „Erlernung der regelmäfsigen Formenlehre auf empirische Weise, reichliche Übungen im Lesen und Übersetzen sowohl aus dem Französischen ins Deutsche als umgekehrt, verbunden mit Retroversionen, und zwar mehr auf mündlichem als schriftlichem Wege, Erlernen von Wörtern und kleineren Lesestücken, daneben einzelne Diktate des französischen Textes zur Übung im richtigen Schreiben und Sprechen, alles dieses in geschickter Verknüpfung wird im wesentlichen die Unterrichtsaufgabe ausmachen."

Sehr viel freier und mit eigenartigeren Zielen steht bekanntlich Bernh. Schmitz der Unterrichtspraxis gegenüber, und so wenig allgemein das Ansehen ist, welches er geniefst, so hat man unter allen Umständen doch eine grofse Zahl guter Einzelbemerkungen in seinem Buche anzuerkennen. Ich hebe etliche derselben, die mir fruchtbar scheinen, wörtlich heraus.

„Der Unterricht in der lebenden Sprache sollte möglichst lebendig sein; durch die allzu überwiegenden schriftlichen grammatischen Übungen werden die Schüler in den meisten Fällen für den Gegenstand nicht eigentlich gewonnen; es ist gewiſs häufig Gefahr vorhanden, daſs sie für die schriftliche Prüfung zugestutzt oder abgerichtet werden.“ „Das Paradigmenlernen ist erst dann dem Schüler vollkommen heilsam, wenn er schon manche Formen einzeln und zwar im Satze kennen gelernt hat.“ „Bei jedem neu hinzukommenden Pensum muſs ein sorgfältig vorbereitendes, den Schüler gleichsam beschleichendes Verfahren beobachtet werden. Es darf dem Schüler nichts als ein Fertiges aufgedrungen werden. Alles, was er lernen soll, muſs gleichsam vor ihm entstehen.“ „Noch immer lassen Lehrer den Schüler erst irgendwie aussprechen, berichtigen dann, und lassen dann erst nachsagen. Dies ist nicht nur eine Verschwendung von Zeit und Mühe, sondern auch dadurch eine bedeutende Erschwerung des Unterrichts, daſs der Schüler gar zu viel Fehlerhaftes mit seinen Sprachwerkzeugen hervorbringt und mit dem Gehör aufnimmt. Es ist unendlich besser, Fehler zu verhüten, als Fehler zu verbessern.“ „Es giebt kaum einen gröberen pädagogischen Verstoſs, als die Kinder der Arbeit des Selbstfindens und Selbstmachens, wo dies eben möglich ist, zu überheben oder vielmehr zu berauben.“ „Am zweckmäſsigsten werden Vokabeln und Phrasen nicht einzeln, sondern in Sätzen eingeübt und repetiert.“ „Was die Einübung der wichtigsten syntaktischen Regeln betrifft, so darf der Lehrer nicht etwa die Bücher öffnen lassen, um eine Regel lesen zu lassen und um diese hinterdrein den Schülern noch verständlicher zu machen, sondern er muſs, ehe die Bücher aufgeschlagen werden, allemal mit Hülfe leichter Beispiele die Regel bloſs mündlich vorführen und klar machen.“ (Encyklopädie 2. Aufl. IV, S. 151. 163. 170. 171. 174. 175. 180.)

Es erhellt aus diesen Stellen, wie der Grundsatz einer möglichst lebendigen, gemeinschaftlichen Entwickelung des Sprachstoffes unter Berücksichtigung der psychologischen Seite von Schmitz mit Bestimmtheit erfaſst ist; und daſs er damit im Gegensatz steht zu den charakteristischen Seiten des bisher herrschenden Modus, ist offenbar. Aber seine Bemerkungen sind vielmehr gute Gedanken des praktischen Schulmanns, als zusammenhängende Folgerungen des pädagogischen Denkers. In

dieser Beziehung dürfen wir, dünkt mich, diejenige Anregung durchaus nicht unbeachtet lassen, welche die Perthesschen Reformvorschläge, obgleich dem Lateinischen bestimmungsmäfsig geltend, doch auch dem sonstigen Sprachunterricht zu gewähren vermögen und gewähren müfsten. Ja, ich glaube, die lebenden Sprachen haben mehr Ursache als die toten, sich auf die von Perthes vorgezeichnete Bahn weisen zu lassen. Dafs dies bis jetzt kaum irgendwo geschehen, wird man freilich nicht verübeln dürfen, denn wenn es am grünen Holze, im Kreise der Lateinlehrer selbst, geschieht, dafs jenen Betrachtungen ein wenig williges Ohr geliehen wird, was will's am dürren werden, oder was darf man von den aufserhalb Stehenden fordern?

Die Grundlage derselben ist nicht mehr und nicht weniger als die unbefangene und wohlwollende Beobachtung der Knabenseele oder der eigentlichen Kräfte des Geistes im kindlichen Entwicklungsstadium unserer Anfänger, eine Sache, an die nicht blofs zahlreiche stramme Routiniers nie gedacht haben, sondern selbst solche Lehrer, die der Jugend Liebe entgegenzubringen sich bewufst sind. Die Unterrichtsmethode mufs auf psychologisch richtiger Grundlage ruhen, das ist der wichtigste und fruchtbarste Gedanke. So führt Perthes (Zur Reform des lat. Unt. IV, 26) aus Scheibert an: „In dem Knabenalter tritt das Reflexionsvermögen noch durchaus zurück. Aus Anschauungen durchs Auge und Ohr nimmt dieses Alter Stoffe an und arbeitet in ihnen geistig nach Analogieen. Die Übersetzungen in die fremde Sprache lenken das Auge von dem Sprachinhalt gleichsam ab und hauptsächlich auf das innere Band ihrer Gliederung hin und stellen statt der Arbeit nach Analogie die nach Regeln und Gesetzen in den Vordergrund. Nachahmen und Nachbilden ist das vorzüglichste Thätigkeitsmotiv in diesem Alter; die Übungen (d. h. Übersetzungen in die fremde Sprache) haben aber diesen Charakter gar nicht, finden dazu auch nichts vor, vielmehr wird um ihretwillen der Übersetzungs- und Lehrstoff in so geringen Dosen und so tropfenweise gegeben, dafs die reiche Sprachanschauung gar nicht gewonnen werden kann, welche zur Nachahmung reizen oder an die sich der Trieb auch nur anlehnen könnte.“ „Man ist befangen,“ sagt P. selbst an anderer Stelle (III, 4), „in einer einseitigen Wertschätzung des ausschliefslich bewufsten Lernens und einer Mifsachtung jedes instinktiven Hineinlebens in den Gegenstand.“ „Festgehalten hat

man an der verkehrten Reihenfolge, dafs die Anschauung der Erlernung folgt, statt ihr voranzugehn." Ferner (II, 17): „Es liegt eine Geisteskraft verborgen, die, falls nicht alles täuscht, bei der gegenwärtig üblichen Methode des Sprachunterrichts in der Regel fast gar nicht benutzt wird und doch, wenn sie planmäfsig zur Anwendung gebracht wird, einen höchst bedeutenden Gewinn verheifst: die Geisteskraft der das bewufste Lernen mühelos begleitenden unbewufsten Aneignung." IV, 81: „Die in der unbewufsten Gewöhnung an das Richtige liegende Förderung des Unterrichts gehört noch in weiten Kreisen zu den völlig unbekannten Kapiteln der Pädagogik." I, 91: „Ein wesentliches Erfordernis ist die Aneignung des Sprachgefühls." III, 58: „Man führt in Beziehung auf diejenigen Sprachgesetze, welche der Schüler erlernen soll, einerseits so lange stets wiederkehrende, das Gesetz bestätigende Einzelfälle vor und hält andererseits so lange jede dem Gesetze widerstrebende Ausnahme fern, bis sich aus der Fülle der Einzelwahrnehmungen ein instinktives Gefühl für das zu Grunde liegende Gemeinsame entwickelt hat." III, 5: Wie Überweg empfiehlt, so „lasse der Lehrer überall das Abstrakte aus dem Konkreten hervorgehn, und zwar aus einer solchen Fülle des Konkreten, dafs es sich daraus schon gleichsam von selbst hervorhebt". „Hat der Schüler," so wird aus den 1872 erschienenen „Briefen über nationale Erziehung" citiert, „die elementare Formenlehre inne, so lege man alle Grammatik beiseite und lasse ihn seine Grammatik sich selbst machen, d. h. man gebe ihm eine möglichst grofse Fülle des Konkreten, leite ihn an, das Gleichartige herauszusuchen und sich dadurch allmählich eine reiche Sammlung von Vorstellungen in seinem Innern anzulegen; endlich lehre man ihn den Abstraktionsprozefs selbst ausführen." II, 10: „Beim Vokabellernen ist nicht von den einzelnen Vokabeln, sondern vom Satze auszugehn. Der lateinische Satz ist vom Lehrer vorzulesen, richtig wiederholen zu lassen von mehreren, dann erst Wort für Wort zu übersetzen, und so mehrere Sätze; erst am Schlusse ist das Vokabelpensum zu lesen und zu memorieren." IV, 67: „So wenig sich Sprache denken läfst ohne Sprechen, ebensowenig kann es Sprache geben ohne Inhalt, Sprechen ohne Denken. Denkt bei der Anzahl nichtssagender Übungsbeispiele der Schüler noch an etwas anderes als an die nötigen Vokabeln?" ib. 69: „Von Sexta bis Obertertia werden die Schüler systematisch zur Gleichgültigkeit gegen den

Inhalt erzogen (in den oberen Klassen sind dann die Folgen zu tragen).“ ib. 101: „Statt einzelner Sätze mufs möglichst bald zu zusammenhängenden Stücken geschritten werden.“ ib. 99: „In hohem Mafse erleichtert das Interesse für den Inhalt der Sätze den Knaben das Behalten der Vokabeln und Formen.“ ib. 57: „Es leuchtet ein, dafs die vorgeschlagene Methode der Art, wie das Kind die Muttersprache erlernte, weit näher steht, als die gegenwärtig übliche.“

Man wird diese scheinbar lose Aneinanderreihung zerstreuter Stellen deshalb hoffentlich nicht willkürlich und zusammenhangslos finden; mir scheinen sie die wichtigsten allgemeinen Gedanken aus den Perthesschen Aufsätzen im präcisesten Ausdrucke zu enthalten, und ich habe die schlichte Zusammenstellung einer breiteren Entwicklung, aber minder authentischen Wiedergabe vorgezogen. Natürlich haben Perthes' klar durchdachte, in vornehmer Weise vorgetragene und von praktischem Material begleitete, namentlich aber auch von Liebe zu der Kinderseele angeregte und durchzogene Darlegungen sich Freunde erworben. Aber, wie schon angedeutet, weder sehr rasch noch bis jetzt sehr zahlreich. Immerhin dürfte die Wirkung dieser Reformbewegung sich weiter ausdehnen, als es bis jetzt zu Tage tritt. Jedenfalls tauchen hie und da schon andere Stimmen auf, die, wenn auch ohne ausdrückliche Berufung auf diesen Vorgänger, doch wesentlich dieselben Grundanschauungen verraten und ähnliche Forderungen stellen. Und es ist denn überhaupt die Zahl derjenigen, welche grade in neuester Zeit nach Reform des Sprachunterrichts rufen, grofs und wird von Tag zu Tage gröfser. Freilich ertönen diese Rufe zahlreicher von aufsen her, als aus der Mitte der Fachleute. Freilich haben sie nur zum Teil die Vervollkommnung des Erfolgs, zum wesentlicheren Teil die Befreiung der lernenden Jugend im Auge. Freilich ist es ein sehr verschiedenes Mafs von Sachkenntnis, mit welchem geredet, ein verschiedener Ton, der angeschlagen wird; durchaus nicht gleichwertig ist die Durcharbeitung der Ideen, ist das gedachte Ziel, durchaus nicht immer zutreffend ist die Vorstellung von der Neuheit und Unwiderstehlichkeit der vorgetragenen Ansichten. Auch richten sie sich im ganzen viel mehr gegen den Betrieb der klassischen Sprachen, als der modernen. Dafs das Studium der Grammatik ganz und gar noch keine Erhöhung der allgemeinen Bildung erziele, oder dafs alle fremden Sprachen zu-

nächst ohne Grammatik gelernt werden, daſs die Grammatik der Erlernung folgen müsse, statt ihr voranzugehen, sind einige der öfter wiederkehrenden Urteile.

Aber ohne das Einzelne hier zu verzeichnen und zu erörtern: es ist in den mannigfaltigen Äuſserungen nicht bloſs eine gewisse Gleichartigkeit, wenigstens der Richtung, zu erkennen, es ist meines Erachtens auch aus jeder derselben etwas zu lernen, mindestens zu erwägen. Von warmem Gefühl für die Jugend sind diese Bestrebungen durchweg eingegeben, und es stünde uns von vornherein übel an, dergleichen ungeprüft vorbeigehn zu lassen. Verschwiegen sei nicht, daſs die Lust hierzu einem gewissenhaften Arbeiter vermindert werden kann durch die Herbigkeit der hingeworfenen Urteile. Als ob jetzt das mechanische Gedächtnis fast ausschlieſslich in Anspruch genommen werde, im Aufgeben von unverstandenem Gedächtnisstoff, Abhören und eventuell Abstrafen der Unterricht sich geradezu vollziehe, als ob Beweglichkeit des persönlichen Lehrverfahrens und pädagogischer Takt überhaupt nicht vorhanden sei, endlose Schreib- und Abschreibarbeit allenthalben walte, die Lektüre durchweg zu grammatischem Übungsstoff herabgewürdigt werde; als ob niemand in der Praxis das Groſse und Kleine unterscheide, so wird mehrfach geredet und geschmäht, auf die zufällig gemachten, für die Gesamtcharakteristik unzureichenden Beobachtungen hin, wobei denn das Bedauerliche nicht die Übertreibung und Verschiebung an sich, sondern eben die dadurch hervorgerufene Entfremdung ist.

Doch es gilt ja, trotzdem zu prüfen und zu lernen. Da müssen uns nun natürlich am meisten diejenigen Äuſserungen interessieren, bei denen Selbständigkeit der Anschauung und Freiheit des Standpunkts sich mit unmittelbarer Sachkenntnis verbindet und zu organischen Vorschlägen führt. Zwei Stimmen dieser Art dürfen nicht überhört werden. Zunächst das Schriftchen „Der Sprachunterricht muſs umkehren“, Heilbronn 1882, dessen ungenannter Verfasser — er bezeichnet sich Quousque Tandem — bei der Behandlung seines Themas jedenfalls über streng wissenschaftliche Gesichtspunkte und vielseitige Sachkenntnis verfügt. Namentlich auf die eine Seite seiner Ausführungen, die Aussprache betreffend, haben wir später zurückzukommen. Seine Angriffe sind nämlich, obgleich für die Allgemeinheit bestimmt, doch gegen den Betrieb der lebenden

Sprachen mehr als den der alten gerichtet; er wählt seine Beispiele vorwiegend aus jenen. Nun spricht aus ihm allerdings mehr noch als die Liebe zur bedrückten Jugend der Hafs gegen die bedrückenden Schulmeister, die aus dem finsteren Winkel ihrer katilinarischen Verderbtheit nicht heraus wollen, und auf deren Häupter Worte ciceronischer Entrüstung niederregnen müssen. Das aber darf niemanden gegen die Sache einnehmen; gegen den ungeduldigen Ton der Broschüre soll man sich nicht die Ohren verstopfen. Denn auf nicht wenigen Punkten ist diese Stimme sehr wert gehört zu werden. Der noch so tiefe Stand unserer Lautlehre oder Lautlehrkunst, der wirklich verächtliche Schlendrian vieler Schulbücher, welche wissenschaftlich überwundene Dinge jahrzehntelang voneinander übernehmen und mitführen, die pedantisch-thörichte Isolierung des sprachlichen Lernstoffs, die Hintansetzung des Inhalts gegen die sprachliche Einkleidung, das frostige Nebeneinander der verschiedenen zu lernenden Sprachen, die sehr verbreitete Unlebendigkeit des Sprachunterrichts: das alles wird in dem Büchlein in beredter Weise gegeifselt. (Man vergleiche besonders Seite 10. 13. 14. 26. 30. 31.) Vielleicht noch mehr aber als dies alles hat uns die Beurteilung der Grammatik zu interessieren. Auch hier finden wir nämlich nichts Geringeres als eine vollständige Entthronung dieser mehr gefürchteten als geliebten alten Herrscherin. „Wo aber," heifst es S. 37, „bleibt die Grammatik? Sie schliefst sich im einzelnen schon ganz von selbst an die Lektüre an. In nicht zu grofsen Zwischenräumen sollte dann eine Revision des inzwischen behandelten Lesestoffs auf bestimmte Kapitel der Grammatik stattfinden und das Ergebnis systematisch zusammengestellt und zur Ergänzung früherer Aufstellungen benutzt werden." Dagegen: „Tod den Regeln und Sätzen! Der Schwerpunkt des Unterrichts mufs in die zusammenhängende Lektüre verlegt werden" (S. 34). Und schliefslich noch eins, vielleicht die kühnste der Forderungen: „Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, die die Schule nichts angeht" (S. 37).

Mit dieser letzterwähnten Behauptung geht der Verfasser noch über einen Standpunkt hinaus, der in den letzten Jahren ausdrücklich innerhalb des neusprachlichen Unterrichts geltend gemacht und insbesondere von Vietor*) und Kühn öffentlich ver-

*) Dafs Vietor mit Quosque tandem eine Person sei, wurde nachträglich bekannt.

treten worden ist. Während der erstere namentlich dafür kämpft, den gesamten Unterricht in lebenden Sprachen auf die Lautlehre zu gründen (worauf unten noch die Rede kommen mufs), hat Kühn grade für die französische Sprache eine zusammenhängende Anweisung gegeben in seiner Abhandlung „Zur Methodik des französischen Unterrichts“ (Programm des Realgymnasiums zu Wiesbaden 1882), die ihn übrigens an einigen Punkten konservativer zeigt als Vietor. Ich unterlasse es, aus diesen Schriften, die allen Fachgenossen zu vollständiger Lektüre zu empfehlen sind, ausführlich zu citieren. In wenige Worte zusammengefafst, ist das Wesentliche des letztgenannten Aufsatzes dies. Auch Kühn klagt, dafs im gewöhnlichen Unterricht von der lebendigen Sprache viel zu wenig die Rede sei, dafs trotz der vielen zu lernenden Regeln nur wenig wirklich erreicht werde, dafs in den Regeln das nur selten Vorkommende oder in Betracht Kommende mit derselben Vollwichtigkeit auftrete, wie das Nötige, dafs nicht die Lektüre in den ihr gebührenden Mittelpunkt trete und nicht vom Lesebuch ausgegangen werde, dafs das Lernenlassen von Regeln zu sehr geschehe ohne Aufdecken des Grundes der Spracherscheinungen, ja er will mit dem ganzen Begriff der „Regel“ aufgeräumt wissen: an Stelle derselben habe zu treten das „Prinzip“. Auch er klagt die Gleichgültigkeit der Fachgenossen an, die sich kein Licht aufstecken lassen wollen. Aber seine Schrift hat dabei vor vielen andern fühlbar das voraus, dafs er sich nicht mit unzufriedenem Kopfschütteln oder fliefsenden Philippiken begnügt, sondern die einzelnen Fragen ganz praktisch anfafst, an einigen Punkten sogleich ausführt und im übrigen zur Mitarbeit anregt. Auch dafs das Rechte nicht mit einem Male und nicht von Einem gefunden werden könne, ist seine Überzeugung. Und das ist denn auch die des Schreibers dieser Zeilen.

Die Überzeugung, dafs in den gemachten Ausstellungen und Vorschlägen genug des Richtigen und Beherzigenswerten enthalten sei, wurde schon mehrfach angedeutet. Natürlich wird derjenige sein Ohr am ersten öffnen, der durch eigene Beobachtung, Erfahrung und Erwägung bereits innerlich vorbereitet war. Grade dieser wird dann aber andrerseits auch das Recht haben, für die ihm bleibenden Bedenken Gehör zu fordern, den Wert der Gedanken an der Wirklichkeit zu messen, Grenzlinien zu ziehen, kurz, wenn nötig, zwischen Altem und Neuem zu vermitteln.

Vermitteln, ein mifsliches Wort; Kompromifs, ein vielfach geächteter Begriff! Und doch besteht das Leben allerwärts aus Kompromissen, und die Lebenskunst liegt grofsenteils darin. Nur darf die Vermittlung nicht Neutralisierung sein. Wenn es ein arger Gemeinplatz ist, dafs das Richtige zwischen den Gegensätzen liege, so wäre noch viel schlimmer die spiefsbürgerliche Umkehrung, dafs das in der Mitte Liegende das Richtige sei. Gewifs, nicht durch zaghaftes Vermeiden der äufsersten Gegensätze, sondern nur durch Begreifen derselben erhebt sich die Mitte über dieselben, und nur dann ist sie die goldene Mitte. In der That wollen gegenüberstehende Parteien gewöhnlich einander nicht verstehen. Die Neuerer begreifen nicht, wie man auf so versumpften Wegen verharren kann, die Altpraktiker sehen in den Angriffen nur die Unruhe leichtfertiger Geister, die Äufserungen selbstgefälliger Köpfe, meist etwas Verschrobenheit, jedenfalls nichts Solides, denn solide ist es eben, in einem wohlgeschlossenen Zirkel des Systems zu bleiben, das von „einem solchen Haufen von Zeugen“ getragen wird oder dieselben trägt; ganz vertraulich reden sie von Windbeutelei, wie jene von Beschränktheit. Das ist nun einmal nicht anders.

So verschieden im einzelnen die Stimmen der Reformer lauten, es läfst sich aus ihnen, aus den mannigfachen Verneinungen und Verurteilungen, ein gemeinsames Positives entnehmen, oder vielleicht richtiger aus ihrer Gesamtheit ein positiv Wertvolles gewinnen. Gefordert wird, damit wir eine zusammenfassende Charakteristik versuchen, zunächst eine bessere Berücksichtigung der geistigen Beschaffenheit des Schüleralters, die richtige Benutzung der in ihm besonders regen, geringere Heranziehung der erst in reiferem Alter sich entwickelnden Geisteskräfte, Verhütung der durch unnatürliche Anstrengung erfolgenden Abstumpfung, also eine psychologisch angemessene Grundlage, ein Gehen mit der Natur, nicht ein Zwingenwollen der Natur in einen unweisen Schematismus. So soll denn namentlich zu Anfang an die Stelle der einseitig herrschenden bewufsten Reflexion reichlichere Nachahmung treten, an reicherem Anschauungsmaterial soll das Sprachgefühl entwickelt werden; es soll dem unmittelbaren Erlernen eine beträchtliche Rolle zugewiesen werden, und es soll, im Zusammenhang damit, von vornherein ein erheblicheres Können erzielt werden, zu welchem alles Wissen doch immer nur Vorstufe bleibt. Zur Erzielung sprachlicher

Erkenntnis aber soll ein induktorisches Verhalten eingeschlagen, aus der Fülle des Konkreten das Abstrakte entnommen werden, so dafs dann die „Regel“ überhaupt nicht aufgefafst werde als Verhaltungsmafsregel, sondern als das, was sie ist, nämlich der Gebrauch, oder unter anderem Gesichtspunkt das Prinzip. Vermieden werden soll jede unnötige Vereinzelung des sprachlichen Lernstoffs und die ebenso öde als peinliche Aneignung des Vereinzelten. Möglichst vermieden werden soll weiter die Vorführung von Sprachstoff ohne wertvollen Gedankeninhalt; diesem soll jener dienstbar sein, nicht umgekehrt. Vermieden werden soll auf den reiferen Stufen jegliche blofs gedächtnismäfsige Aneignung dessen, was erkannt werden kann und als erkannt viel besser angeeignet wird. Herrschen soll die Rede über das Buch, das Wort über die Schrift, der Laut über den Buchstab, der Eindruck über die Notiz, das Können über das „Gehabthaben“. Gewinnen soll der Unterricht an Lebendigkeit, an Freiheit und Frische, es soll die Arbeit als gemeinsame mehr anregen und weniger ermüden, es soll das Persönliche zu fruchtbarerer Geltung kommen. Zu fruchtbarerer Gestaltung soll endlich auch das Verhältnis der verschiedenen zu lernenden Sprachen geführt werden, und so erhofft man bei minderer Unfreiheit echtere Geisteserziehung und bei minderer Mühsal echtere Bildung.

Dafs die mindere Mühsal dabei nicht etwa auf seiten des Lehrers ist, versteht sich. Aber wenn von ihm gröfsere Beweglichkeit, erhöhte Kraftanstrengung, emsigeres Suchen und Sorgen verlangt wird, so ist seine Stellung damit ja auch eine würdigere, seine Selbstthätigkeit gröfser, seine Persönlichkeit schwerwiegender, seine Einwirkung erfreulicher. Knecht des Schulbuchs zu sein, war doch von je ein gar subalterner Beruf. Und erfordern belebtere Unterrichtsstunden einen gröfseren Kräfteaufwand, nun so mufs die Zukunft, wenn sie das Gute nach dieser Seite will, geringere Stundenzahl dem einzelnen Lehrer aufbürden. Wirkliche Geistesarbeit läfst sich nicht wie Schreibstubendienst zumessen und leisten.

Und so bekenne ich mich denn bereitwillig zu den dargelegten Grundsätzen. Will man die Eröffnung und Befolgung jener Gesichtspunkte eine Umkehr des Sprachunterrichts nennen, so sei zugestimmt: der Sprachunterricht mufs umkehren, und der französische ganz gewifs nicht minder als der andere; abgesehen von der körperlichen Grundlage, auf welche später die

Rede kommt, sind der neuen Ziele, die er gegenüber dem thatsächlich noch herrschenden Verfahren aufnehmen soll, so viele, dafs man die Forderung so einkleiden darf. Aber damit ist die Sache noch nicht erledigt.

Nicht blofs, dafs die Art und Weise der Verwirklichung jener Grundsätze, die Ausführung im einzelnen noch nicht gegeben ist, es bleiben auch noch theoretische Fragen zur Genüge offen. Vor allem aber ist zu fragen: welche Gefahren birgt der neue Weg, auf welche Abwege kann man dabei gelangen? Wo ist die Grenze seines Wertes, wo sind die Schranken seiner Tauglichkeit? Nicht blofs jeder einzelne Mensch hat „les défauts de ses qualités“, sondern auch jede Methode; das mufs von vornherein angenommen werden. Und eine gewisse Bestätigung durch die Erfahrung fehlt ja auch schon jetzt nicht.

Man braucht nur etwas zurückzublicken. Freilich umfafst die Erinnerung des Einzelnen naturgemäfs nicht vielerlei Methoden, sondern meist nur die bei der unmittelbar vorhergehenden Generation herrschende, welche man erbt, oder der man entwächst, und die gegenwärtige, mit der man zu schwimmen pflegt. Und was weiter zurückliegt, kann man sich nach den etwas unbestimmten Schilderungen der geschichtlichen Handbücher nur unvollkommen vorstellen; man erfährt da vorwiegend nur den Ausgangspunkt und dann die Auswüchse und Schwächen; das immerdar Wichtigste, nämlich das Persönliche mit all seinen feinen Zügen, bleibt der Anschauung entrückt. In der That kümmern sich die meisten Reformprediger denn auch wenig um diese Seite ihrer Sache; es wird oft von neuem entdeckt, was eben früher auch schon entdeckt oder auch lange geübt worden ist. Perthes hat sich dieser Selbsttäuschung nicht schuldig gemacht, sondern im Gegenteil sein Neues mit durch sein Alter gestützt. Mehr aber noch als im Lateinischen, wo denn doch die systematische Grammatik immer ihre grofse Rolle gespielt hat, ist in den neueren Sprachen, und grade auch im Französischen, ein Unterrichtsverfahren lange und viel geübt worden, das in wichtigen Punkten dem oben geforderten ganz nahe kommt. Grade im Unterschied von den alten Sprachen hat man die neueren lange Zeit so betrieben, dafs der Lernende in medias res geführt ward, an einem Schriftsteller und wohl auch an Vorgesprochenem Anschauungsmaterial erhielt, dann aus dem vollen Materiale schöpfend zur Nachahmung überging, vorwiegend mit

dem Sprachgefühl arbeitete und schliefslich etwas konnte, ohne dafs er viel theoretisch wufste. Und damals war denn allerdings das allgemeine Gefühl und Urteil, dafs die französische Sprache leicht sei, während sie jetzt, bei Ploetz und mehr noch bei den neueren, wissenschaftlich strenger durchdachten und durchgeführten Grammatiken, anerkanntermafsen gar nicht leicht, sondern schwer, ja eine besonders schwere Sprache ist, wie das die Schüler empfinden und auch die Fachlehrer alle Tage mehr betonen. Warum ist man denn von jenem mehr unmittelbaren Wege abgegangen, warum hat man die tausend Regeln festgelegt und durch sorgfältig gesuchte oder zurechtgemachte Beispielsätze zur Anwendung genötigt? Warum hat man den schriftlichen Leistungen den Vorrang eingeräumt vor mündlichen und sie zum entscheidenden Prüfstein des Gesamtfortschritts gemacht? Und so wäre weiter zu fragen.

Doch offenbar, weil man dort fand, dafs die Rolle des Zufalls zu grofs war, die Ergebnisse der Bestimmtheit ermangelten, die Sicherheit stets zweifelhaft blieb, das Probieren sich zu breit machte, die ganze geistige Bethätigung auf die Dauer nicht streng genug war, und das alles für ernstere Erzieheransprüche etwas Unbefriedigendes hatte. Umsomehr aber wurden diese Mängel empfunden, als immer gröfsere Schülermassen zu Abteilungen vereinigt wurden, und sie gemeinsam zu bilden, sie auf gleicher Linie fortschreiten zu lassen und namentlich sie gebührend zu kontrollieren, fast unmöglich scheinen wollte. Da ist man denn freilich nach und nach bei dem äufsersten Gegensatz angelangt. Einprägen, Wissen, Anwendenkönnen und Erweis davon schwarz auf weifs ist nun die Losung geworden. Auf die Vorzüge jener nunmehr verachteten Methode hat man gänzlich verzichtet. Dieser Verlust aber wird nun seinerseits mehr und mehr empfunden, und so kommt denn nach einer Art von Seelenwanderung jene ältere Tendenz wieder zum Vorschein. Ganz gut könnte ja das Alternieren so weiter gehn. Aber besser wäre es doch wohl, wenn wir, statt hin- und herzufahren, sogleich einen Weg von hinlänglicher Breite einschlügen, wenn wir unsere Methode so einrichteten, dafs sie den guten Gesichtspunkten jener Methoden zugleich gerecht würde. Das halte ich nicht für leicht, aber auch nicht für unmöglich.

Noch einmal darum zurück zu den Grundlagen. Zwei Methoden stehen einander beim Sprachunterricht grundsätzlich gegen-

über, die eine auf unmittelbare Aneignung gerichtet, die andere auf reflektierende. Jene ruht wesentlich auf der Gesundheit der Sinne zur Aufnahme und Nachahmung, auf der Stärke des natürlichen Gedächtnisses, auf der Macht der Gewöhnung, auf den mehr instinktiven Geisteskräften, dann auf der logischen Operation des Analogieschlusses; diese vorwiegend auf dem in den Dienst des Willens gestellten Gedächtnis und der Reflexion, genauer den logischen Funktionen des Subsumierens und Schliefsens. Jene hat ihre vollste Verwirklichung in dem Erlernen der Muttersprache im Kindesalter, eine annähernd ausschliefsliche auch in dem volkstümlichen Erlernen einer fremden Sprache bei persönlicher Berührung und aus dem praktischen Bedürfnis heraus. Bei planmäfsigem Unterricht aber ist von ihr in dieser ursprünglichen Natürlichkeit ja nicht mehr die Rede. Sie erfährt eine wesentliche Abänderung, nimmt eine entscheidende Wendung zur Wissenschaftlichkeit oder Geistigkeit, indem über die Nachahmung, Analogie und Gewöhnung hinaus bewufste planmäfsige Induktion geübt wird. Hiermit hat sie ihre ursprüngliche Eigenart gewissermafsen schon verlassen, denn was ist in praxi natürlicher, als dafs die induktorisch gefundenen Gesetze hinfort nun zu deduktorischer Bethätigung verwendet werden!

Die andere, die reflektierende Erlernung fremder Sprachen, ist das Bedürfnis des reiferen Geistes. Nachdem mit der Sprache überhaupt zugleich Begriffe gewonnen sind, ist es normal, dafs nun für die vorhandenen Begriffe sogleich die neue Einkleidung erfragt werde, nicht aber von neuem ungeklärter, sinnlich-geistiger Stoff, in welchem sich zurechtzufinden der im Grunde sehr mühselige und langwierige Weg der ersten Spracherlernung wiederholt werden müfste. *Δὸς ποῦ στῶ*, ruft der entwickeltere Geist des Lernenden, und in den erworbenen Begriffen und Kategorieen ist ihm der feste Standort in der That gegeben. Das Bedürfnis d i e s e r Spracherlernung tritt demgemäfs immer bestimmter in den Vordergrund, je weiter die Geistesentwicklung des Lernenden vorgeschritten ist, und je mehr fremde Sprachen erlernt werden. Befriedigung für ihn ist, dafs er das Neue erwirbt im Genusse des Alten, dafs er nicht das Eine zu vergessen oder zu versenken braucht, um das Andere in sein Bewufstsein aufzunehmen, dafs nicht ein Konkurrenzverhältnis der Sprachen in ihm besteht, sondern gegenseitige Stützung und freundschaftliche Wechselwirkung. Denn auch die mit der eigenen Sprache erworbenen

Begriffe werden weiter geklärt, kontrolliert und korrigiert durch die Reibung an den Gebilden und Gesetzen der fremden.

Wenn hierin diese konstruktive Methode jener ersteren zweifellos überlegen ist, dafs das Material der beiden in Betracht kommenden Sprachen nicht in spröder Weise nebeneinander hergeht, sondern ein gesetzmäfsiges und das nach Einheit ringende Bewufstsein befriedigendes Verhältnis zu einander einnimmt, so hat dieser Gesichtspunkt es doch wohl im letzten Grunde veranlafst, dafs diese Methode von unserem Unterricht immer festeren Besitz ergriffen hat. Unbedingt freilich ist ihre Herrschaft nie geworden. Wohl ist in früher Zeit einmal die Forderung aufgestellt worden, die Bewältigung der Sprachgesetze (Grammatik) der Lektüre vollständig vorhergehen zu lassen, und eine gewisse Hinneigung zu dieser Anschauung liefs sich ja wohl auch seither hie und da gewahren. Aber im allgemeinen hat man doch die Lektüre frei nebenher gehen lassen und hier der mehr instinktiven Erfassung ein Feld belassen, auch in einem gewissen Mafse dieselbe als Material für induktorische Sprachgesetzerlernung benutzt. Darin aber, dafs zwischen diesem Gebiet und jenem der exakten Reflexion kein organisches Verhältnis vorhanden ist (denn in der That läfst sich die Lektüre niemals durch eine Reihe streng logischer Operationen wirklich bewältigen), liegt ein gewifs mifslicher Zustand vor. Ein wesentlicherer Mangel aber ist, dafs die reflektierende Erlernung eigentlich niemals zur Sprach*beherrschung* führt. Bei dieser (das heifst keineswegs etwa blofs beim Sprechen, Konversieren) ist ein körperliches Moment gar sehr mit im Spiele; Gewöhnung, unbewufste Reproduktion, Verwandlung der reflektierten Operation in instinktive ist nicht zu entbehren. Jene Spracherlernung ist wie eine breite, solide Bergstrafse, in Serpentinen allmählich emporsteigend, auf der stattliche Wagen viele Personen gleichmäfsig und sicher aufwärts führen. Aber die Höhe selbst kann so nie erreicht werden, ein Stück bleibt schliefslich immer übrig, das mufs unter Verlassen des Wagens in frischem Anlauf zu Fufse genommen werden. Zur Sprachbeherrschung bedarf es eben dieses frischen, alle wohlkonstruierten Vehikel preisgebenden Anlaufs, bedarf es ursprünglicher, unmittelbarer Kräfte, wie sie oben wiederholt angedeutet sind, und wie sie in ihrer Vollendung, ihrem entwickeltsten Stadium Sprach*gefühl* heifsen mögen.

Diese subjektive Sicherheit des Gefühls wird durch die objektive Sicherheit des Wissens an sich nimmermehr erzielt.

Und so gilt es denn in der That, drei verschiedene Momente geschickt zu vereinigen, zu bewahren und gleichsam gegeneinander zu balancieren, nämlich das instinktive, das analytisch-induktorische und das deduktorisch-konstruktive; und es gilt, durch ein geschlossenes Mit- und Füreinander derselben ein organisches Ganze zu schaffen, ein didaktisches System, dessen Aufbau etwas ganz anderes bedeutet, als die grammatische Stoffgruppierung in einem Lehrbuche, eine Aufgabe, deren Lösung überhaupt nicht sowohl in einem Buche festzulegen ist, als in lebendiger Thätigkeit immer neu und immer eigenartig zu gestalten! Immerhin mag durch Beobachtung, Erwägung und Versuch vieler Fachgenossen manche feste Norm gewonnen werden. Nur in der Praxis sind die letzten Grenzlinien zu ziehen; die Ausführung schliefst Einzelfragen ohne Zahl ein, und nie könnte die theoretische Erledigung derselben so weit gehen, dafs das entbehrlich würde, was eben unentbehrlich ist, des Lehrers persönlicher Takt.

Soviel aber wird uns nach allem Gesagten als Generalnorm zweifellos sein: die Gebietsabtretung an die Forderungen der aufgeführten Reformer darf nicht so weit gehen, dafs dem Instinktiven die klare begriffliche Erfassung geopfert würde, und die Induktion mufs im rechten Moment der Deduktion Raum geben; jener gebührt doch immer nur eine wesentlich vorbereitende Rolle. Weder auf genaue Denkarbeit, noch auf feste Ergebnisse können wir verzichten. Und so werden wir denn — um nicht gar zu sehr beim Unbestimmten und Allgemeinen stehen zu bleiben — den oben zusammengestellten einmütigen Neuforderungen folgende Gesichtspunkte zur Ergänzung oder Einschränkung zugesellen müssen.

Das Bestreben, sich der Natur des Knabenalters anzupassen, kommt bekanntlich in Gefahr, den Unterricht dem Spiele — wenn auch dem geistigen Wettspiel — zu sehr anzunähern, und es darf nicht vergessen werden, dafs es Aufgabe der Erziehung ist, fest und sicher über die Welt des Spiels und des herrschenden Spielbedürfnisses emporzuheben.

Der Nachahmung darf im Unterricht nicht so viel Recht und Raum verstattet werden, dafs gedankenloses Probieren und halbträumendes Raten in Übung käme.

Die Gemeinsamkeit der Übungen darf nicht in der Weise

gepflegt werden, dafs nicht an den Einzelnen die Aufgabe des persönlichen Könnens oft genug kräftig heranträte, und nicht so, dafs der Lehrer nicht klar zu unterscheiden vermöchte, welchen Anteil der einzelne Schüler nehme, und über welches Mafs von Kraft er thatsächlich verfüge.

Das Gedächtnis mit peinlicher Ängstlichkeit zu verschonen, ist um so weniger vonnöten, als es in den meisten Fällen die stärkste Seite der geistigen Anlage in diesem Alter bildet und grade das gedächtnismäfsige Können dem Knaben eine bewufste Freude bereitet. Nur müssen in dieser Hinsicht die einzelnen Schüler beobachtet und diejenigen, deren Gedächtnis unverhältnismäfsig schwer arbeitet (die Verschiedenheit ist ja hier erstaunlich), geschont und entlastet werden, was bei gutem Willen unbeschadet der Gemeinsamkeit des Unterrichts und des Fortschreitens recht wohl geht.

Das Verweilen bei dem Inhalt des Übungsstoffes darf doch nicht das Anrecht der sprachlichen Einkleidung auf die Aufmerksamkeit schädigen; auf den ersteren geht von Natur der Geist des Knaben, wie auch noch des Jünglings und des gesamten „Volkes“, gar zu ausschliefslich, der Sinn für das zweite macht eben ein wesentliches Stück dessen aus, was wir Bildung nennen.

Die Isolierung der zu erkennenden und anzueignenden Einzelheiten kann unmöglich gradezu verpönt werden; denn nicht nur ist bei allem wirklichen Lernen schliefslich ein divide et impera notwendig, sondern auch der erste Anfang zur Wissenschaftlichkeit kann darin gefunden werden.

Die Würde der schriftlichen Arbeit mufs gegenüber den mündlichen Leistungen immerhin die gröfsere bleiben, denn sie bildet nicht blofs ein sichereres Zeugnis, sondern nötigt auch zu stärkerer geistiger Zusammenfassung.

Die Kennzeichnung der „Regel“ als immanentes Sprachprinzip oder thatsächlicher Sprachgebrauch verschiebt die Sache für den Lernenden nicht so sehr, als man zu glauben scheint; auch mit dem Ausdruck Regel kann man die richtige Anschauung verbinden, und jedenfalls wird das, was Sprachprinzip und Sprachusus ist, für den nichtnationalen Lernenden in der Praxis doch unter allen Umständen zu der Regel, nach der er sein Verhalten richten mufs; dafs bis jetzt die Lehrerschaft im grofsen und ganzen ihrer Jugend jene schiefe Vorstellung vom Wesen der Regel als einer Art Polizeivorschrift beigebracht habe, hoffe

ich nicht. Übrigens kann man mit allzufrühem Ergründen der Spracherscheinungen gewifs grofse Fehlgriffe begehen.

Die Induktion ferner hat, wie überall, so auch hier, für das Knabenalter grofsen Reiz; sie ist die naturgeschichtliche Methode und für diese Entwicklungsstufe besonders anregend. Aber keine Anregung dauert an, es widerspricht das überhaupt dem Begriff der Anregung. Also ist einerseits auf das Feinste zu beobachten, in welchem Augenblick dieselbe in jedem einzelnen Falle abzuschliefsen und dann durch deduktorisches Verfahren abzulösen ist, und andrerseits mufs mit zunehmender Reife der Induktion eine immer weniger breite, immer mehr nur vorbereitende oder im eigentlichen Sinne anregende Rolle zuteil werden. Dafs ebenso das reflektierende Lernen gegenüber dem anschauenden und unmittelbar auffassenden immer mehr Bedürfnis des sich entwickelnden Geistes werde, ist bereits oben gesagt.

Von einer fruchtbaren Rolle des Sprachgefühls weiterhin kann nur dann die Rede sein, wenn es an einem sehr reichlichen vorbildlichen Stoffe hat entwickelt werden können, und bis zu einer annähernden Sicherheit kann es nur dann reifen, wenn in der fremden Sprache eine Zeitlang gleichsam völlig gelebt wird.

Wie die Aufeinanderfolge der verschiedenen zu lernenden Sprachen die Bedürfnisse und Bestimmungen für jede einzelne derselben abweichend gestalte, braucht nur angedeutet zu werden.

Schliefslich wird auch das Zusammenarbeiten der verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten niemals so weit zu erzwingen oder auch nur zu erstreben sein, dafs eine Schablone gewonnen würde, welche die freie Regung des einzelnen erstickte. Mag denn manches in der Thätigkeit der einzelnen sich mit derjenigen anderer nicht decken oder verbinden, mag es auch einmal ein wenig im Gegensatze zu einander stehen, das wird auf seine Art zur Anregung und Entwicklung der jungen Geister in gar nicht so bedauerlicher Weise beitragen. —

Hiermit sind, um es noch einmal zu sagen, Grenzlinien angedeutet, aber nicht etwa die Gesichtspunkte an sich bestritten, welche oben aufgestellt wurden, und welche aufzustellen oder anzunehmen immerhin der wesentlichere Zweck dieser Auseinandersetzung war.

II.

Der Lehrgang.

Gegenüber der einfachsten Methode, den Lernstoff von irgend einem Endpunkte aus in gerader Linie durchmessen zu wollen, bedeutet die üblich gewordene Teilung in Elementarbuchstoff und Grammatikstoff eine Annäherung an die Idee konzentrischer Kreise, die natürlich gesünder ist. Plötz, der dem Anfängerbuch und der Portionen-Grammatik noch eine systematische folgen liefs, hat jener Kreise schon drei ziehen wollen. Andere unterscheiden wenigstens Unter-, Mittel- und Oberstufe. Aber die Idee konzentrischer Kreise läfst sich wohl noch in fruchtbarerer Weise verwirklichen und ausbeuten; sie wird sich dann auch nicht blofs auf die Grammatik zu erstrecken haben, sondern auf die Gesamtheit des Unterrichts.

Beginnen wir mit dem engsten, dem innersten Kreise, der nach gewissen Seiten auch als propädeutischer Vorkursus bezeichnet werden könnte. Es handelt sich darum, hineinzukommen in die Sprache. Das geschieht nicht, indem eine Anzahl häufiger Vokabeln und Formen eingeprägt, eine Anzahl leichter Regeln zur Anwendung gebracht wird, denen dann allmählich immer andere und schwierigere folgen, in denen man sich bestrebt und freut, schon möglichst „weit zu kommen", bald recht viel schon „gehabt zu haben". Ein ominöses Perfekt, dieses „gehabt haben"! Haben wir es darum auch? Zu Anfang grade mufs gethan werden, was doch auch das Ende sein soll: es mufs gehandelt, bethätigt, geübt, gekonnt werden. Das Umgehenkönnen mit der Sprache läfst sich an wenig Stoff erlernen. Und dem Knabenalter ist dieses scheinbare sich im Kreise Drehen noch nicht langweilig; die Genugthuung, sich zu bethätigen, ist das Ausschlaggebende. Das erste praktische Lern- und Übungsgebiet nun, das wichtig genug ist, um eine erkleckliche Zeit auszufüllen, ist die Aussprache. Ihr soll fürs erste das Feld gehören, und ihrer Einübung wird sich dann ein gewisses Mafs sonstigen Lernstoffs ganz naturgemäfs verbinden.

Auf die Aussprachlehre grade beziehen sich zum wesentlichen Teil die reformatorischen Bestrebungen der Gegenwart. Es wird ein ganz planmäfsiger und eingehender Unterricht in der Lautlehre übereinstimmend verlangt. Man könnte erstaunt

sein und es inkonsequent finden, dafs das Planmäfsige, Systematische und Bewufste (denn man geht zum Teil bis zur Forderung eines lautphysiologischen Vorkursus) aus dem Erlernen des geistigen Teiles der Sprache relativ weichen und hier auf dem körperlichen und Anfängergebiet erst neu eingeführt werden soll. Und es mag in der That die junge Blüte der Phonetik als Wissenschaft ihren Anteil an jenen weitgehenden Forderungen und dem Feuereifer ihrer Vertretung haben. Aber darin trete ich meinerseits jenen Stimmen aufs entschiedenste bei, dafs für den gesamten Sprachunterricht hier eine breite und allseitig solide Grundlage zu legen sei in der ruhig und streng zu bewältigenden Lautlehre, dafs die Schulung, Erziehung, Bereitung der Sprachorgane bis zu unerbittlicher Genauigkeit erfolge, dafs die Lautlehre nicht von vornherein durch die damit verquickte Orthographielehre verwirrt und verdorben werde, sondern hier eine gründliche Sonderung und Säuberung stattfinde, dafs das korrekte Lautierenkönnen an sich, nicht aber das Wissen um die Masse der Besonderheiten (d. h. der durch ihre Orthographie auf eine andere als die thatsächliche Aussprache hinweisenden Wörter) Ziel sein müsse. Letzteres mufs und kann ganz wohl hinterher, allmählich und gelegentlich kommen. Nicht aber kann hinterher und gelegentlich, auf mittleren und gar oberen Stufen, die Aufgabe gelöst werden, falsch gelernte Laute in richtige umlernen zu lassen; mindestens läfst sich diese bedauerliche Aufgabe dann nicht neben den anderen, eigentlichen lösen. Wohl wird ja die flickende Praxis immer manches zu thun behalten, aber dafs sie jetzt eine so fatal breite und dabei undankbare Rolle zu spielen hat, liegt doch zumeist an der unzulänglichen ersten Aneignung. Diese Unzulänglichkeit betrifft nicht sowohl die charakteristischsten Sondererscheinungen, wie Nasallaut u. s. w., denen ja die Aufmerksamkeit und Bemühung fast ausschliefslich zugewandt wird, sondern vielmehr diejenigen Punkte, an denen zwischen deutscher und fremder Aussprache der Buchstabenzeichen keine rechte Verschiedenheit zu sein scheint.

Es versteht sich von selbst, dafs es nicht genügt, das Organ an vereinzeltem Material zu bilden und zu schulen, sondern dafs dies alsbald auch an zusammenhängendem geschehen mufs; denn das heifst noch nicht die Laute können, dafs man sie einzeln hervorzubringen vermag; sie müssen in ihrer Verbindung, in jeglichem Zusammenhang beherrscht werden. Und so ergiebt es

sich denn von selbst, dafs mit der Lautlehre eine gewisse erste Einführung in die Sprache selbst sich verschmilzt. Wie aber soll diese Einführung beschaffen sein? Das Einzelne hier festzustellen, halte ich für gar nicht so nötig oder wichtig, als es meist genommen wird; es wird in der Auswahl des Stoffes wie in dem Gange einige Freiheit recht wohl herrschen können. So ist z. B. verschiedentlich für das Erlernen der regelmäfsigen Verbalformen zunächst aus dem Gebrauch (der ersten Lektüre) gesprochen worden. Allein dieser Grundsatz wird doch wohl am besten nicht weit ausgedehnt. Die gesamte regelmäfsige Konjugation etwa induktorisch aus der Lektüre gewinnen zu wollen, wäre erstens ein sehr unsicherer und langwieriger Weg und zweitens unnatürlich. Denn nachdem der Schüler überhaupt Konjugation als solche kennen gelernt hat (bei den meisten höheren Schulen am Lateinischen), ist es für ihn keine Zumutung, sondern vielmehr ein Bedürfnis, diese auch in der neuen Sprache bald als solche zu übersehen. Hier macht schon das organische Ganze als solches Freude, und das halb rhythmische Element dabei ist für die Knabennatur grade anregend. Ich würde also trotz aller Schätzung der Induktion hier ziemlich früh zum Ganzen streben. Die Konjugation mufs doch wesentlich durch Übung angeeignet werden, und zwar durch die ausgedehnteste, unermüdlichste Übung. Diese Übung wird dann der ganz natürliche Mittelpunkt der Sprachübung überhaupt. Zur Aneignung der Formen sind zahllose kleine Sätze beständig zu bilden, zu hören, wiederzugeben, zu übersetzen, zurückzuübersetzen oder nachzuahmen. Ob dabei mit aimer oder mit avoir oder être angefangen werde, scheint gleichgültig. Was man etwa noch hinzufügen kann, ob die Konjugation mit Verneinung oder gar mehr, müfste die Praxis ergeben. Jedenfalls brauchte aufserhalb der Konjugation (d. h. des betreffenden Quantums von Konjugation) nichts systematisch vorgenommen zu werden. Für die Erscheinungen der (uneigentlich so zu nennenden) Deklination, die Femininbildung der Adjektive, die gewöhnliche Komparation und vieles andere werde zunächst Anschauung geboten, und es genügt die gelegentliche und sich wiederholende Anschauung, um alle meist charakteristischen Erscheinungen aufzunehmen; die Erkenntnis der bestimmten Einzelgesetze komme später. Es gilt, die Frische zu bewahren und die Lust am Können. So mufs denn auch das mündliche Element auf dieser Stufe noch ausdrücklich vorwiegen, umsomehr,

als sonst der Schüler erfahrungsmäfsig auch später nie von seinem Buche losgelöst auf sicheren Füfsen steht. Auch die Gewöhnung an das Hören des gesprochenen Wortes mufs hier erzielt werden, und womöglich nicht blofs des ganz pedantisch vorgesprochenen.

Wenn man ganz mit Recht schon für diese erste Stufe ein Lesebuch in den Händen der Schüler zu sehen wünscht, so wird dieses „Lesebuch" in Wirklichkeit doch wesentlich zum Übungsbuch werden. Aber — ne fiat experimentum in corpore vili — sein Stoff mufs es inhaltlich wert sein, recht reichlich gewendet und beschaut zu werden. Dann wird auch der Lehrer nicht klagen dürfen, dafs ihm zu Elementares zugemutet werde. Wäre aber auch diese ganze propädeutische Arbeit eine wesentlich elementare, der Lehrer ist überhaupt auf dem Irrweg, der die Würde seiner Aufgabe nach der zu behandelnden Materie bemifst; nicht in der Materie, sondern in der psychologischen Bewegung der Persönlichkeiten liegt der Reiz und der Wert.

Der erste der konzentrischen Kreise ist also enger gezogen, als seither gebräuchlich; hoffentlich ist er dafür desto fester geschlossen und ausgefüllt. Auch der zweite dieser Kreise ist zu verengen. Im Mittelpunkt desselben steht ein planmäfsiger grammatischer Unterricht, welcher durch Formenlehre und Syntax hindurch in dem mäfsigen Zeitraum von etwa drei Jahren zu einem vorläufigen Abschlufs kommen kann. Ganz unbedenklich rede ich hier von planmäfsiger Grammatik und glaube eine erneute und eingehende Auseinandersetzung mit den Todfeinden derselben meiden zu dürfen, die ihrer übrigens im Grunde doch auch nicht entraten können. In dem Begriffe der Grammatik liegt ja nicht, dafs Gesetz auf Gesetz gehäuft werde und dazu die Heerscharen der Ausnahmen aufmarschieren, um dann hinterher eine notdürftige Anwendung des mannigfaltigen Regelwerkes an einigen öden Beispielsätzen folgen zu lassen. Die Art unserer Schulgrammatiken mag sich ja sehr ändern und der Unterricht darin sich sehr vervollkommnen, aber ein planvoller Gang durch das Sprachsystem mufs für unseren höheren Schulunterricht zweifellos Mittelpunkt oder wenigstens feste Grundmauer bleiben. Ja ich glaube, dafs dieser Gang gradezu systematischer sein sollte, als z. B. bei Plötz der Fall ist. Die Thatsache ist mir in der Praxis auf das Bestimmteste klar geworden; in Büchern wie Plötz orientieren sich die Schüler nie, und die bestgewillten hassen ihn schliefslich; ihr Wissen und Können bleibt unsicher.

Mir scheint, da wir einmal mit gegebenen Verhältnissen zu rechnen haben, ein so weit als möglich gehender Anschluſs an die Anlage der lateinischen Grammatik — freilich an sich nicht erwünscht, sondern nur ein Notbehelf, aber doch im Interesse der jugendlichen Köpfe und ihrer sicheren Erkenntnisfortschritte das Rätlichste.

Aber ist es nun überhaupt möglich, in so knappem Zeitraum Formenlehre und Syntax zu durchmessen? Unmöglich kann das scheinen angesichts der thatsächlichen Fülle des Stoffs, angesichts der Forderung gröſserer als der bisherigen Sicherheit und angesichts der zeitraubenden Rolle, welche immerhin auch hier das Induktionsverfahren einerseits und die praktische Übung andrerseits spielen soll. Möglich aber muſs es gleichwohl werden und kann das auch. Die Lösung ist eben: Beschränkung. Mit dem jetzt in den Schulgrammatiken vorhandenen Stoff muſs eine Filtrierung durch ein ziemlich grobes Sieb vorgehen, in dem allein das Wesentliche zurückbleibt. Dies Gefühl bricht sich mehr und mehr Bahn, und es hat z. B. Kühn in seinem angeführten Aufsatze sogleich einen kräftigen Anfang gemacht mit Unterscheidung und Ausmerzung. Soll Klarheit in die Köpfe kommen, so muſs groſs und klein gehörig unterschieden werden, und das thut z. B. Plötz mit nichten; es ist dies ein Grundfehler von ihm, und hier liegt zum groſsen Teil das Banausische, was dem Buche anhaftet, und womit ja sein historisches Verdienst im übrigen wohl vereinbar ist. Das Notwendige muſs ein Minimum sein. Zur Aneignung des Wünschenswerten oder des gelegentlich Bedurften muſs dann auſserdem Gelegenheit gegeben sein. Kurz, von der zweckentsprechenden Anlage der Grammatik hängt zunächst das Gelingen ab.

Damit meine ich nicht bloſs Auswahl und Verteilung des Stoffes überhaupt nebst sprachlicher Einkleidung, sondern namentlich auch das scheinbar ganz Ungeistige, die äuſsere Gruppierung und Vorführung des Stoffes innerhalb jedes einzelnen Kapitels. Seien wir auch in dieser Beziehung nicht bloſs diktatorisch, sondern möglichst hülfreich. Psychologische Thatsache ist doch eben, daſs mit der äuſseren Erscheinung für das Auge die Bestimmtheit und Stärke des Eindrucks eng zusammenhängt, und das Gedächtnis, ja sogar die begriffliche Erfassung, besonders aber auch die spätere Orientierung hier groſse Erleichterung — oder aber Erschwerung — finden kann. Ungeistig ist dabei ja



auch nur die technische Ausführung, die Verteilung selbst ruht grade auf dem didaktischen Denken. Das ist im Prinzip ziemlich allseitig anerkannt, aber die sorgfältige Berechnung in der Ausführung sollte stets vervollkommnet werden, denn sie kann gar nicht zu weit gehn. Auf folgendes aber meine ich für unseren Zweck besonders Wert legen zu müssen. Es sollte möglichst saubere Unterscheidung eintreten zwischen dem Logischen und dem Idiomatischen, aber auch zwischen dem Notwendigen, Alltäglichen einerseits und dem minder Gewöhnlichen, dem für feinere Bedürfnisse Hinzukommenden andrerseits. Und es sollte doch auch wiederum der zusammengehörige Stoff nicht örtlich verzettelt werden. Das örtliche Beieinander des inhaltlich Zusammengehörigen sind wir den Zöglingen, deren Geist durch eine solche Menge von konkurrierenden Lerngebieten hindurchgeführt wird, schuldig. Nicht verschiedene Grammatiken, zuerst leichter und dann schwerer, sondern eine, die zugleich leicht und schwer ist, die neben das Grobe das Feine, neben das Gedächtnismäfsige das Verstandesmäfsige u. s. w. stellt, aber dies eben nebeneinander, nicht durcheinander. Die Idee konzentrischer Kreise soll doch auch die Grammatik beherrschen. Dies geschieht aber nicht, indem ein gewisser Teil des Stoffes herausgehoben und in einem Elementarbuch vereinigt wird, auch nicht indem einer Reihe von Einzellektionen schliefslich ein systematisches Buch nachgeliefert wird, sondern indem dasselbe Buch bei jedem Thema durch besonnene Gruppierung und auch verschiedenen Druck zu scheiden und zugleich zu vereinigen weifs.

Wenn dies für etwas Altes und längst Befolgtes erklärt werden sollte, so darf man doch eine recht konsequente oder fruchtbare Durchführung vermissen. Man pflegt schon jetzt hie und da den Stoff zu demselben grammatischen Thema unter A, B und C zu verteilen. Sollte diese Einrichtung nicht nach einem festen Prinzip zu verwenden sein? Man gebe z. B. unter A jedesmal den Thatbestand, auf das Alltäglichste beschränkt, unter B die ergänzenden, minder landläufigen oder minder festen Erscheinungen, unter C die Andeutung der logischen Begründung, natürlich das alles erst nach Voraussendung eines hübschen Mafses von sachlich nicht wertlosem und womöglich auch einigermafsen zusammenhängendem Anschauungsmaterial, welches sich bei der nötigen Geduld wohl finden oder auch (warum nicht?) herstellen läfst. Dafs in vielen Fällen noch ein Anhang

von wesentlich idiomatischem Stoffe zu machen wäre, versteht sich, also etwa D. Natürlich vertrüge auch von diesen letzten Erscheinungen jede eine gewisse logische Analyse; die aber würde besser dem mündlichen Unterricht oder dem Selbstfinden vorbehalten. Überhaupt hätte hierbei der Lehrer Gelegenheit, je nach der Gesamtentwicklung seiner Klasse mehr in die Breite und Tiefe zu gehn oder dies zu meiden.

Um noch etwas nähere Ausführung an einem Beispiele anzudeuten, so wären beim Kapitel vom Gebrauch der Hülfsverben avoir und être unter A die wichtigeren der vom Deutschen abweichenden Intransitiva mit avoir (courir etc.) zu geben. Die Kenntnis dieser einzigen Nummer würde dann vor allen ganz groben Fehlgriffen schon bewahren. Unter B kämen hinzu: a) einige minder häufige, b) als eine Art Folie die dem Deutschen entsprechend mit être zu verbindenden, c) die schwankenden (disparaître etc.). Unter C würde ich a) behufs Erklärung und besserer Aneignung des Hauptunterschieds darlegen, dafs Zeitwörter wie aller, venir, devenir, entrer, tomber, naître, mourir u. s. w. entweder einen zuständlichen Übergang oder einen örtlichen Übergang ohne den Begriff der eigenen energischen Bethätigung bezeichnen, wogegen dieses Moment der energischen Bethätigung (oder wie man es sonst besser nennen mag) bei courir, marcher, pénétrer, voyager, fuir, voler, sauter, nager augenscheinlich mit vorhanden ist; selbst j'ai cédé, succombé, péri läfst sich aus diesem Gesichtspunkte verstehn. So kommt in die scheinbar eigensinnige Verschiedenheit Licht, und dem schlimmen Raten und Tappen ist wohl vorgebeugt. Darauf wird hier b) der Gesichtspunkt für die Doppelkonstruktion von disparaître und ähnlichen gegeben, was keine Schwierigkeit macht; und auch auf Schwankungen und Wandlungen im Gebrauch der deutschen Hülfszeitwörter sein und haben wird füglich ein Seitenblick geworfen, sei es auch nur aus Rücksicht auf das Deutsche selbst, welche Rücksicht doch wohl immer laut werden darf. In andern Fällen ist es unabweisbar, zur lateinischen Sprache in Beziehung zu treten, so bei der Rektion der Kasus, speziell des Akkusativ, und sonst oft. Sollte diese Anknüpfung auch nicht unmittelbar zum Behalten helfen, so ist sie um ihrer selbst willen, um der Einheit des Bewufstseins willen, berechtigt. Doch dies alles sind freilich nur flüchtige Andeutungen, denen man vielleicht wenig Wert beimifst. Meine Über-

zeugung ist jedenfalls: Die Grammatik kann aufhören, Gegenstand der tiefen Abneigung der Schüler zu sein, wenn sie für die unentwickeltere Fassungskraft kurz und für die entwickeltere anregend wird und für jene nicht ohne (induktorische) Vorbereitung, für diese nicht ohne denkende Analyse bleibt; durch beides tritt der Schüler aus seiner passiven Abhängigkeit von der Tyrannei des öden Regelbuchstabens heraus und wird diesem Stoffe gegenüber selbstthätig, und das ist eine Art von Erlösung. In diesem Sinne werden wir denn auch das oben angeführte Wort uns gefallen lassen können: man lasse den Schüler sich seine Grammatik selbst machen. So wird dem Grundsatz des Selbstsuchens und zugleich der Rücksicht auf das wirkliche Finden, auf zuverlässige Ergebnisse Rechnung getragen.

Wenn der für die mittleren Klassen bestimmte grammatische Stoff nur knapp sein soll, so soll der Schüler ja eben nicht seine gesamte Spracherkenntnis aus der Grammatik schöpfen; mannigfache Erscheinungen und Gesetze sollen ihm durch die Lektüre bekannt werden. Die Gewinnung dieser Erkenntnisse erfolgt natürlich nicht von selbst; der Blick mufs hier durch den Lehrer dirigiert werden. Dafs dies in der rechten Weise und im rechten Mafse geschehe, nicht mit Zerstörung der natürlichen Aufmerksamkeit auf den Inhalt, dafür mufs die Weisheit des Lehrers bürgen, und auf dessen Behandlung der Lektüre kommen wir in einem späteren Abschnitt zurück.

Die erste Erledigung des grammatischen Ganges mufs so zeitig erfolgen, dafs vor dem Übertritt in den dritten der konzentrischen Kreise Raum bleibt für eine Art von Übergangskursus, welcher der Befestigung und übenden Ergänzung des Durchgenommenen zu dienen hat. Mit der Einrichtung desselben wäre eine doppelte Rücksicht beobachtet, eine praktische und eine psychologische. Die erstere betrifft den Umstand, dafs mit dieser Klasse thatsächlich für sehr viele Schüler der Studienabschlufs erfolgt, und es kann doch nicht gebilligt werden, wenn diese (oft die Majorität) ohne einen *gewissen* Abschlufs ihres Könnens hinausgesandt werden. Zweitens ist es zwar eine schöne Theorie, dafs in jeder Klasse zugleich der Lernstoff der vorhergehenden „gründlich“ wiederholt werden soll, aber die Wirklichkeit kann ihr nur sehr ungenügend entsprechen, und es ist durchaus vernünftig, nach längeren Perioden des Fortschreitens einmal eine solche des (theoretischen) Stillstands eintreten zu lassen; das

entspricht geradezu einem allgemeinen Lebensgesetz, welches auf Schulen bisher zu wenig beachtet wurde.

Der dritten und obersten Stufe seien nur wenige Bemerkungen gewidmet; ihr gelten dafür die meisten der späteren Betrachtungen. Über ihren allgemeinen Charakter klar zu werden, wäre das Nötigste. Gilt es hier, das möglichste Maſs praktischer Sprachbeherrschung zu erreichen? Oder gilt es, eine Vorstufe für das Hochschulstudium dieser Sprache einzurichten? Zu beiden Auffassungen neigt man wenigstens noch vielfach, doch ist weder das Eine noch das Andere gerechtfertigt. Die Idee, welche dieses Stadium beherrschen muſs, kann weder die der erleichterten Lebenspraxis sein, noch die der wissenschaftlichen Erforschung, sondern nur die der allgemeinen Geistesbildung. Man hat diese Norm bis jetzt noch am allgemeinsten für den deutschen Unterricht anerkannt, aber deutlich auch fast nur für diesen. Uns soll sie auch für das Französische den Weg zeigen; alle Zweige dieses Unterrichts sollen sich von ihr bestimmen lassen, natürlich auch die Grammatik.

Die Stufe der Reflexion ist erreicht, die Stufe, wo das Verstehen und Ergründen Freude bereiten muſs. Zum Verständnis muſs hier auch gebracht werden, was sonst als Regel nur das Handeln tyrannisierte. Auch die sogenannten Ausnahmen lassen sich ja verstehn, bald logisch, bald wenigstens geschichtlich. Auch das Idiomatische läſst sich geistig analysieren, und jedenfalls kann die Erweiterung des Gesichtskreises in stofflicher Hinsicht auch hier nicht aufhören. Diese Erweiterung nun einerseits und das Ergründen der Erscheinungen andrerseits deuten auf ein Studiengebiet ohne Grenze. Und so ist dieser Stufe denn in der That kein fester stofflicher Abschluſs vorzuzeichnen; in die Breite und in die Tiefe zu gehn, so weit als eben möglich ist (und die Möglichkeit ist sehr verschieden nach Umständen und Personen), das ist, was es gilt. Daſs auch hier die Erkenntnis besser gefunden werde, als durch Grammatik und andre Hülfsbücher überliefert, braucht nicht gesagt zu werden. Am besten wohl enthalten die Bücher Typen und Rubriken, und dem Schüler fällt es zu, zu sammeln, einzureihen und zu ergänzen.

III.

Die Aussprache.

Der Schulunterricht in fremder Aussprache wird immer mühselig bleiben. Der Massenunterricht potenziert die Schwierigkeiten, die schon dem Einzelnen gegenüber grofs genug sind. Voraussetzung wäre eigentlich Bildungsfähigkeit der Organe, wie sie nur dem frühen Alter eigen ist, und zugleich die Kraft energischer Selbstkontrolle, wie sie sich viel später erst entwickelt. Die Knaben unserer Anfangsstufe sind wenig bereit, das in eine besondere Willenszucht zu nehmen, was ihnen aus dem Munde dringt; die Freude am Sprechenlernen überhaupt gehört einer weit zurückliegenden Lebensperiode an, und diejenige an sorgfältig edler Rede kommt erst lange nachher. Was Wunder also, wenn die Aussprache schliefslich unvollkommen gefunden wird auch an denjenigen Anstalten, wo die organisatorischen und persönlichen Vorbedingungen wohl erfüllt sind, um von denen ganz zu schweigen, an welchen Notbehelf in der Besetzung dieses Faches stattfindet. Die Überzeugung, dafs die Zahl der letzteren abnehme, dafs die Ergebnisse im allgemeinen in einem gewissen Steigen begriffen seien, konnte einen gewissen Trost, eine gewisse Befriedigung geben.

Sehr hart aber sind die Urteile, welche neuerdings über den thatsächlichen Zustand unserer Aussprachlehre öffentlich gefällt wurden. Eine bekannte Besprechung von Professor Trautmann (Anglia, 1877) gipfelte in dem Satze, dafs die Schulaussprache des Englischen und Französischen grauenvoll sei. Ein solcher Terminus wird mitunter auch im Druck als eine Art von Kolloquialismus gebraucht und bedeutet dann nur ein Bruchteil von dem, was er sagt. Nach seinem vollen Gewicht genommen, dürfte er beim unbefangenen Leser die Vorstellung der absoluten Unfähigkeit oder Pflichtvergessenheit, des vollständigsten Irregehens erwecken. Eine solche Kennzeichnung mit Gemütsruhe anzuhören, kann dem nicht leicht werden, der in Beziehung auf Treue und Hingebung ein gutes Gewissen haben darf. Indessen ward jenes Urteil auch von anderen Seiten (namentlich von Vietor und Kühn) rückhaltlos angenommen, und da es nicht etwa nur als Anklage in die Welt gesandt wurde,

sondern Ausgangspunkt ist für an sich wertvolle Vorschläge, so sei hier um den Ausdruck nicht gestritten und nicht gemarktet.

Der Inhalt dieser Vorschläge, die Einsetzung der Lautlehre in ihre natürlichen Rechte, ist bereits im vorigen Abschnitt erwähnt. Dafs der Unterschied zwischen dem, was bis jetzt war, und dem, was dann werden kann, so tief und vollständig sei, wie erhofft wird, glaube ich, wie schon angedeutet, nicht. Erstlich wird die Notwendigkeit des „Treffens“ durch keine noch so richtige Lautbildungsanleitung ganz beseitigt; die Nüancen sind z. B. bei den Vokalklängen viel zahlreicher, feiner und eigensinniger, als dafs Theorie und System sie ganz bemeistern und sichern könnten. Dann bleibt die Gefahr des Zurücksinkens in die nächstverwandten deutschen Laute immerhin bestehn, da die fremden nicht ununterbrochen genug, sondern nur in gewissen wenigen Ausnahmestunden oder Minuten hervorgebracht werden und eine ruhige Gewohnheit nicht entsteht. Endlich wird unter allen Umständen so viel von den persönlichen Eigenschaften des Lehrers abhängig bleiben, dafs ungleiche und zum Teil unerfreuliche Leistungen naturgemäfs das Feld behalten werden.

Mit alledem soll aber der Neuerung nicht grundsätzlich entgegengetreten werden. Gewifs mufs das Bessere der Feind des — Nichtguten werden. Auf ein Gebiet aber möchte ich hierbei vor allem noch hinweisen, welches meines Erachtens von dem Vorliegenden nicht getrennt werden kann. Mir scheint, dafs ein grofser und mit grundlegender Übelstand gar nicht innerhalb des französischen Unterrichts selbst liegt, sondern in dem Zustand der deutschen Aussprache und in der Selbsttäuschung und Gleichgültigkeit der Gebildeten auf diesem Gebiete. (Auf Schulen freilich haben diese Gebildeten ihre Anschauungen erworben, oder doch keine Korrektur empfangen.) Es ist gradezu erstaunlich, welche Irrtümer hier allenthalben herrschen. Um die Aussprache eines fremden Lautes zu beschreiben, berufen sich z. B. die Verfasser der herkömmlichen Lehrbücher beständig auf „deutsche“ Laute, die sie dann durch einen deutschen Buchstab oder ein Wortbeispiel auch wirklich bezeichnet zu haben glauben, während bei näherem oder wenigstens bei recht nahem Zusehen die „deutsche“ Aussprache meist nichts als eine grofse Illusion ist, ein Name, dem gar nichts Wesenhaftes entspricht. Es bessert die Sache nicht im geringsten, dafs man fürsorglich oder selbstgefällig hinweist auf die gute oder die richtige oder die edlere

oder die norddeutsche oder die gebildete oder sorgfältige, die normale oder die herrschende deutsche Aussprache. Einige grobe landschaftliche Unterschiede kennt jeder und wiederholt darüber hergebrachte Scherze. Aber die Unterschiede erstrecken sich fast auf sämtliche Laute, die feineren Nüancen sind endlos, der Usus reicht nicht viele Meilen weit. Eine alles berücksichtende Karte der Aussprache Deutschlands würde ein Bild von so unvergleichlicher Buntheit und Zerrissenheit geben, dafs die politische Karte der Zeit der schlimmsten Kleinstaaterei einfach dagegen aussähe. Die Augen oder vielmehr die Ohren sind dafür im allgemeinen noch nicht geöffnet, weder für die Tiefe des nationalen Standpunkts noch für die Berechtigung oder Notwendigkeit des gemeinsamen Emporstrebens. Die Ehre und Würde der deutschen Sprache überhaupt ist noch so jung, die deutsche Einheit noch viel jünger. Aber die centripetale Kraft, die in dem deutschen Volkskörper waltet, mufs und wird nach und nach auch hierin über die centrifugale siegen. Neben die natürliche Fortentwicklung der Laute nach immanenten Gesetzen mufs die Bildung derselben durch den Willen, die Beugung unter eine Norm, ein deutsches Aussprachideal treten. Die Wirklichkeit bietet es bis jetzt — mit Ausnahme der guten Theaterüberlieferung, die aber freilich nicht ganz mafsgebend sein kann für die Welt aufserhalb der Bretter — in keiner Lebenssphäre dar; Kanzel und Gerichtssaal scheinen von einer Ehrenpflicht nach dieser Seite hin kaum etwas zu ahnen, die höheren Schulen entwickeln eine durchaus unzulängliche Thätigkeit, die der Volksschule, deren Lehrer grofsenteils aus dem Kirchspiel hervorgehn, ist noch weniger genügend. Im ganzen macht sich vielfach noch gradezu der Trotz der Stumpfheit breit.

Das Gesagte bedeutet keine Abschweifung. Es gehört vielmehr durchaus zu unserer Sache, dafs innerhalb der Muttersprache und in dem wichtigsten Stadium ihrer Erlernung die Lautbildung unter einen stärkeren Zwang zu stellen und dadurch die Bildsamkeit der Organe von vornherein zu erhöhen wäre. Jede fernere fremde Sprache, wenn auch einem ganz anderen Stamme angehörig, lernt sich leichter, weil die Bildsamkeit des Organs mit jeder gelernten gewachsen ist. Jene Zucht und Pflege der deutschen Aussprache mufs dann natürlich nicht etwa auf Vorstufen abgeschlossen, sondern fort und fort gefördert werden, und die Anspannung nach dieser Seite hin wird dann nicht

einen Abzug der Kraft für die fremde Sprache bedeuten, sondern eine Vermehrung; parallel wird sich die Fortbildung hüben und drüben entwickeln, ja nicht blofs parallel, sondern in erfreulicher Wechselwirkung. —

Genügend ist schon oben angedeutet, was sich ja auch von selbst versteht, wie wenig sich der Unterricht in der Aussprache mit der Lautlehre deckt und abschliefst. Grade den übrigen hier in Betracht kommenden Aufgaben, und zwar nicht etwa nur für den Anfangs-, sondern für den gesamten Unterricht, seien die folgenden Erwägungen gewidmet.

Die Erörterung dreht sich fast ausschliefslich um das Aneignen der richtigen Einzellaute. Auch Kühn will es sich noch gerne gefallen lassen, dafs das korrekte Französisch etwas plump herauskomme, die Hauptsache bleibe eben doch die Richtigkeit des Einzelnen. Und gewifs, die Richtigkeit der Laute ist erste Grundlage und insofern Hauptsache. Aber wir kommen mit unserer deutschen Gründlichkeit in Gefahr, über diese Grundlage nicht hinaus zu gelangen, und die gewünschte mehr wissenschaftliche Behandlung der Lautlehre läfst diese Gefahr nur gröfser erscheinen. Es gilt aber, nicht nur über den Laut zur Silbe, über die Silbe zum Wort, sondern über das Wort zum Satz, über das Wortsprechen zum Satzsprechen vorzudringen. Das erst heifst sprechen, aussprechen können. Und dafs sich dies nicht als selbstverständliches Resultat vom Zusammensprechen der Laute ergiebt, könnte nur der Unerfahrene leugnen. Hier liegt der Grund, warum wir so erstaunt und enttäuscht sind, wenn wir in der Schule Französisch gelernt zu haben glauben und nachher finden, dafs wir doch gar nicht mit Franzosen reden können. Er liegt nicht in den Einzelfehlern, die etwa angeeignet sind, oder jedenfalls viel weniger; diese würden die Unterredung viel weniger hindern, als der Mangel am Zusammensprechenkönnen. Die physiologische Richtigkeit des Einzelnen verhält sich zum Sprechen nur wie das Material zum Kunstwerk; eine Art bescheidener Kunstleistung ist gutes Sprechen ja doch immerhin. Der Laut wird überhaupt nur durch Analyse gewonnen; gehört und geistig aufgenommen wird das Wort, oder gar der Satz. Es ist hiermit ähnlich wie mit dem Lesen des Gedruckten; wir erkennen lesend nicht Buchstaben, sondern Wortbilder, ob deren Züge nun auf chinesische Weise ineinander gearbeitet sind oder eine Längenausdehnung haben wie bei uns;

ja wir nehmen bei leichtem, raschem Lesen selbst diese nicht einmal als solche auf, sondern mit einem einzigen Akte das Wortgruppen- oder Satzbild. Ebenso also mit dem Hören und Sprechen einer Sprache, die wir wirklich können.

Bis zu diesem wirklichen Sprechenkönnen ist nun ein weiter Weg. Die Vollkommenheit bleibt ferne über uns; aber dafs das, was wir erreichen, wenigstens auf dem richtigen Wege zur Vollkommenheit liege, darauf müssen wir doch bedacht sein. Zu diesem Zwecke mufs eben das Zusammensprechen nicht blofs der Worte, sondern auch der Sätze oder wenigstens Sätzchen oder der Wortgruppen ernstlich gepflegt und unermüdlich geübt werden. Und zwar nicht erst hinterher, auf höheren Stufen, sondern grade im Anfang und von Anfang an. Hier gilt es freilich etwas Ungeistiges, es gilt eine Fertigkeit, aber damit treten wir ja doch wohl nicht aus unserem Bildungsideal heraus.

Allerdings wird jenes Bedürfnis ja theoretisch nirgendwo verkannt. Es wird in methodischen Schriften und auch in Schulbüchern auf die Rolle des französischen Satztons hingewiesen, womit das Satzsprechen eigentlich gegeben ist. Aber zwischen diesem Hinweis und der Durchführung im Unterricht, namentlich auch der Aufrechterhaltung des etwa Angeeigneten inmitten der es immer wieder gefährdenden breiteren deutschen Gewohnheit, ist ein grofser Unterschied. Eine andere hieher gehörige und praktisch ungleich eifriger verfolgte Aufgabe ist das in allen Elementarbüchern eine so hervorragende Rolle spielende „Überziehen“ oder „Binden“. Über diesen Punkt hege ich offen gestanden ketzerische Ansichten. Das Überziehen sonst unausgesprochener Schlufskonsonanten, und zwar ganz vorwiegend des *s*, ist das dem Nichtfranzosen auffallendste Symptom des fliefsenden Zusammensprechens der Wortgruppen, und dieses stärksten Symptoms hat sich denn die ausländische Grammatik mit grofsem Ernste bemächtigt, ohne ihm jenen symptomatischen Charakter zu wahren, ihm vielmehr die Würde eines auf sich selbst ruhenden Sprachgesetzes gebend. Nun wird ganze Bändchen und Bände hindurch dieses Überziehen vermittelst graphischer Zeichen kommandiert und von gewissenhaften Lehrern mit der Unnachsichtlichkeit, als ob es eine heilige Vorschrift gälte, Befolgung erzwungen. Die Folge ist, dafs, da der Schüler sonst nicht dazu ausgebildet ist, wirkliche Ganze auch ganz hervorzubringen, er nun über dem schwerfälligen Tappen nach den anbefohlenen

Bindungslauten alle Leichtigkeit und Natürlichkeit, oder vielmehr die Fähigkeit dazu, verliert. Welche breite Rolle spielt doch nachher im Unterricht das Korrigierenmüssen der um der Bindung willen zerrissenen Wörter! „Les Romain — — — zont conqui — — — zune grande partie du monde“ und dergleichen sind die leidigen Vorkommnisse. Das Überziehen ist Folge des Satzsprechens, aber nicht Bedingung. Es wird, wenn nicht überhaupt ein fliefsendes Zusammensprechen eingeübt und erreicht wird, unnatürlich, unpraktisch, lächerlich. Jedenfalls mufs der Schüler davon abgehalten werden, nachträglich überziehen zu wollen, die Unterlassung mufs eine ganz läfsliche Sünde sein; viel besser, er verfährt mit dieser ganzen Sache etwas locker und willkürlich, als dafs er daran Fufsfesseln hat, die ihn niemals zu unbefangenem Aussprechen kommen lassen. Man höre doch die gebildetsten Franzosen darüber, auf welches von beiden sie den gröfseren Wert legen; sie werden ihre Antwort nicht ohne ein spöttisches Lächeln geben. Man lasse doch, wenn man zufällig einen jungen Franzosen aus guter Familie mit in der Klasse sitzen hat, diesen zuweilen den Mitschülern ein Stückchen vorlesen, und man wird nicht ohne Verlegenheit ihn sehr unbefangen und anmutig über dasjenige hinweghüpfen sehen, was man seinen Schülern mit viel zu viel Feierlichkeit und Mühsal aufgezwungen hat.

Also dieses vereinzelte Binden, welches zugleich auf ein Lösen hinauskommt, welches eine äufserliche Polizeivorschrift ist und nicht organisch begründet, verdient gewifs weder Ehrfurcht noch jene gar zu grofse Bemühung. Ganz anders aber steht es mit dem Binden überhaupt. „Elle | a | une | amie“ läfst man den Schüler ganz ruhig mit stets neuem Stimmansatz sagen und nennt das aussprechen. Hier grade liegt die Aufgabe, hier der Unterschied zwischen dem Aussprechen von Wörtern und dem eines Gedankens, dessen Form eben der Satz ist. Hier mufs viel Besseres geleistet, viel mehr Aufmerksamkeit und Strenge aufgewandt werden. Und wäre es auch für das Sprechen relativ gleichgültig, man kommt ohne das nicht zum Hören, zum Verstehen. Leider leistet das gleichzeitig betriebene Lateinische hier keine Unterstützung; es genügt da jene Mosaik von Einzelworten den gewöhnlichen Ansprüchen der Fachlehrer.

Natürlich aber wird das Hauptmittel sein: nicht Vorschrift, sondern Vorbild. Nachahmung, Übung, Gewöhnung gilt es.

Aber diese freilich mechanische Übung ist ja nicht unwürdig, wenn sie der richtigen Stufe, nämlich der unteren, zufällt. Der Lehrer mufs hier eben einigermafsen sein wie der Klavierlehrer, der lange Zeit Fingerübungen machen läfst, später aber seine Schüler dann auch zum geistigsten Verständnis und ausdruckvollsten Vortrag bringen mag. Dafs wir in späteren Jahren erst das zu erreichen suchen, was zu allererst gepflegt werden mufs, ist unser grofser Fehler. Eine gute Gewohnheit mufs vor allem in der Zeit geschaffen werden, wo Nachahmung und Gewöhnung noch stärkere Mächte sind, als Überlegung und Selbstkontrolle.

Sehr erwünscht wäre es, wenn noch ein weiterer Schritt gethan werden könnte. Man spricht von dem schwachen französischen Wortton, den gleichtönigen Satzsilbenreihen, dem finalen Satzton; aber auch durch diese Punkte (neben der Richtigkeit alles Einzelnen) ist die Aussprache des fremden Satzes noch nicht vollständig gekennzeichnet. Was der Hörende aufserdem wahrnimmt und also auch der junge Schüler schon wahrzunehmen Gelegenheit haben sollte, ist noch ein anderes, nämlich, dafs ich so sage, die Satzmelodie. In der That ist es doch eine Art von Melodie oder Melodieen, worin die Sätze von den Nationalen (oder innerhalb der Gesamtnation von provinziellen Gruppen) gesprochen werden. Eine ganz geringe Abweichung davon läfst den Fremden erkennen, ja macht nicht selten bei aller sonstigen Richtigkeit, für den Augenblick wenigstens, unverständlich. Hier liegt zum Teil die (von vielen mit grofsem Mifsmut gesuchte) Erklärung für das nicht sofortige Verstandenwerden bei sauberem Sprechen. Nun wird die Schule, die auf Wichtigeres verzichten mufs, hierauf ohne Herzbrechen verzichten. Immerhin aber sehe ich nicht ein, warum nicht wenigstens der Lehrer, der dazu imstande ist, suchen soll, auch nach dieser Seite hin vorbildlich zu sein und nach Möglichkeit zur Nachahmung anzuregen. Ihm erwächst dabei allerdings eine besondere Schwierigkeit: als Lehrer spricht er ganz mit Recht mehr oder weniger pedantisch, und das ist für das Hören und Nachahmen der fremden Sprache ein Übel. Nachher klingt alles ganz anders als aus Lehrersmund. Dafs darum wenigstens gelegentlich und versuchsweise von dem methodischen und manierierten Ton abgegangen und der natürliche angeschlagen werde, ist gewifs wünschenswert.

Eine viel gröfsere Rolle als das freie Aussprechen von Sätzen spielt auf unseren Schulen das laute Lesen gedruckter Texte.

Da wird es denn selbst bei geringeren Ganzen, z. B. ausgedehnteren Beispielsätzen zur Grammatik, vielfach nicht zu dem rechten Flusse gebracht; gilt es dann gar, gröfsere Perioden im Schriftsteller ordentlich zu lesen, so wird das in noch weniger befriedigender Weise geleistet. Auch hier ist es natürlich ratsam, dafs Hänschen lerne, was Hans können soll. Die Erziehung zu befriedigendem Vorlesen ist eine geistige Schulung von gröfserer Bedeutung, als meist angenommen wird. Das fällt freilich vor allem dem deutschen Unterricht zu, und natürlich macht es einen grofsen Unterschied, in welchem Mafse dort eingewirkt wird. Aber die fremde Sprache bietet denn doch noch ihre besonderen Schwierigkeiten.

Um dieselben zu überwinden, genügt es nun hier nicht an gutem Beispiel und an Strenge der Forderung. Das Verlangen, dafs gröfsere Ganze wirklich als solche zur Darstellung kommen, ist zunächst für die Schule zu hoch. Es gilt hier methodisch vorzugehen, ein Zwischenstadium zu finden und dies zuvörderst zu erreichen. Das divide et impera kann uns helfen. Der Knabe, welcher einen längeren Satz nur in zerfahrener Weise und mit sinnwidrigen Unterbrechungen lesen würde, werde angehalten, die Wortreihe vor allem in Wortgruppen zu zerlegen. Die Nötigung, die Gruppen der nahe zusammengehörigen Wörter schnell sinngemäfs zu bilden, ist auch nach der geistigen Seite hin recht heilsam. Zwischen diesen Gruppen mag vorläufig pausiert werden dürfen, auch länger als an sich gut und erlaubt ist; allmählich werden die Pausen von selbst zusammenschwinden, aber was auch davon übrig bleibt, kann nicht als eigentlich fehlerhaft betrachtet werden. Diese Methode, durch die unteren und mittleren Klassen durchgeführt, ermöglicht auf der Oberstufe ein g u t e s Lesen; auf allen Stufen aber giebt sie dem Lesen den Reiz, dafs dabei eine geistige Aufgabe gestellt wird, und dafs sie den Erfolg ermöglicht, über den die Schüler sich doch auch ihrerseits freuen, wenn der rechte Rapport zwischen Lehrern und Schülern vorhanden ist. Jene Teilung wird naturgemäfs auf den untersten Stufen möglichst reichlich sein müssen und allmählich beschränkt werden. Dafs die Natur des französischen Stils dieselbe sehr erleichtert, ist offenbar. Nicht immer wird sich diese Gruppierung mit der logischen Einteilung des Satzganzen decken; dafs z. B. zwischen Subjekt und Prädikat eine Spannung oft nicht nur zulässig, sondern gradezu angezeigt sei,

möchte ich ausdrücklich erwähnen. Das gute Lesen, dies sei noch einmal gesagt, soll diese Art und Weise nicht darstellen und auch nicht ersetzen, sondern eine propädeutische Maſsregel sein. Die gegebenen Gruppen ihrerseits ungebrochen auszusprechen, diese Forderung kann man stellen; allmählich wird dem Schüler sein Stolz verbieten, unnötig auf solchen „Rettungsinseln“ zu verweilen.

Da nun unser Kapitel von der Aussprache sich einmal von der Lautkorrektheit zur Gesamtrichtigkeit hinüberbewegt hat, so seien hier sogleich dem Lesen des Schriftstellertextes, welches ja doch die letzte der Leistungen auf dieser Linie bedeutet, noch einige Erwägungen gewidmet.

Bei den alten Sprachen geht das Lesen des fremden Textes dem Übersetzen einfach voraus, um das Arbeitsobjekt zu fixieren. Die Aussprache, wie sie nun einmal Gewohnheit geworden ist, erfordert keinen neuen Laut; nur der Wortaccent und allenfalls (neuerdings zum Glück mehr und mehr) auch die Silbenquantität bilden eine Verpflichtung zur Aufmerksamkeit, und wenn der Lehrer viel verlangt, so fordert er auch ein Lesen in gutem Flusse und mit etlicher Andeutung des Verständnisses. Höchstenfalls aber liest der Schüler die Periode herunter, wie er eine deutsche Periode lesen würde. Dies für die Prosa. Bei den Versen erwächst dann eine ganz besondere, nur mühsam bewältigte Aufgabe, die aber, wenn bewältigt, schwerlich eine eigentlich ästhetische Befriedigung geben kann. Eine lateinische Hexameterdichtung im Vortrag unserer Sekundaner bedeutet doch meist nur ein Hineinpressen der sonst freien und rhythmisch mannigfaltigen Wörter in ein künstliches und ermüdendes Tonschema. Freilich wird auf diesem Gebiete ja immerhin doch auch Edleres zu erzielen sein.

Bei den lebenden Sprachen hat die Aufgabe des Lesens von Anfang bis zu Ende ein ganz anderes Gewicht. Hier ist denn auch die Anschauung maſsgebender Vorbilder möglich, und es gilt, sich diesen allmählich mehr und mehr zu nähern. Nimmt man das Lesen in diesem Sinne recht ernstlich, so erfordert es allerdings einen so erheblichen Zeitaufwand, daſs derselbe leicht bedauert werden könnte gegenüber der geistigeren Aufgabe des Übersetzens. Aber die Zusammenfassung der ganzen Kraft und Aufmerksamkeit, die in Wahrheit zugleich körperliche und geistige Leistung, die beim Lesen erfordert wird, ist doch nichts

weniger als wertlos oder gering und die Sache selbst, in richtigem Lichte betrachtet, der Bemühung wert. Dem Schriftsteller gegenüber ist das letzte Ziel offenbar die unmittelbare Aufnahme seines Kunstwerkes in der ihm eigenen und nicht lösbaren Form; zu dieser Aufnahme gehört die Fähigkeit einer angemessenen Wiedergabe. Und so wird das Lesen etwas ganz anderes als Vorbereitungsarbeit zur Gewinnung der Übersicht über die Gedanken, es ist Abschlufs und Besiegelung der Bewältigung.

Deshalb mufs denn das laute Lesen der Regel nach nicht sowohl der Übersetzung vorhergehen, als ihr nachfolgen. Nach erreichtem Verständnis des Einzelnen scheide der Schüler von dem Kunstwerk (so läfst sich ja auch der Einzelabschnitt des Klassikers bezeichnen) nicht mit der Analyse, sondern der Anschauung, nicht mit der Zerpflückung, sondern der Nachschaffung. Ist dies die Auffassung, dann wird sie dem Schüler Anregung, dem Lehrer Hingebung verleihen können in einem Mafse, wie es bis jetzt keineswegs Regel ist. Und zwar gelte dies nicht etwa blofs einer Molière- oder Racine-Scene oder einer Bossuetschen oder Mirabeauschen Eloquenzprobe, sondern in seiner Art auch der einfachen, erzählenden Prosa. Was die Mittel und Wege dazu betrifft, so versteht es sich fast von selbst, dafs möglichste Vervollkommnung des Lehrers selbst, gutes Vorbild und in der Zeit der Vorstufen ein sehr geduldiges Üben an einem begrenzten Stoffe, dafs gelegentliches Auswendiglernen eines so eingeübten Stückes mit Festhalten aller Eigentümlichkeiten dazu gehöre. Wie ein einziger, gründlich und unerbittlich eingeübter längerer Vortrag das ganze Sprechen des Schülers in fühlbarster Weise und auf lange Zeit hebt, davon haben sich wohl manche Fachgenossen überzeugt. Andrerseits ist die Einrichtung freier Vorträge der Entwicklung der Aussprache leicht gefährlich, indem sie es nahe legt, dafs Schüler und Lehrer sich an Zufriedenheit mit stockender, stümpernder Rede gewöhnen.

Es war soeben auch von Molière und Racine die Rede. Vor eine besondere Aufgabe stellen uns eben noch die französischen Verse. Zahlreiche Schulbücher enthalten Anweisungen über das Lesen derselben, die einen eingehender, die andern knapper, die einen oberflächlich, die andern subtil. Der Lehrer selbst wird es an mancherlei Weisung nicht fehlen lassen. Dafs man aber nach allen theoretischen Anleitungen und praktischer Hülfe mit

einer Klasse zu gutem Verslesen gelange, heifst wohl zu viel gehofft. Selbst wer den besten Vorbildern viel gelauscht hat und viel abgelauscht zu haben glaubt, hat damit noch lange nicht die Aussicht, vor gebildeten Franzosen gut zu bestehen. Es handelt sich um eine zarte Kunstleistung, um so schwieriger, je versteckter und ungreifbarer die Normen sind, und je mehr es gilt, zwischen verschiedenen Rücksichten taktvoll zu vermitteln. In den Besprechungen der Fachgenossen ist vielfach nicht blofs vom Einprägen, sondern vom Deklamieren von Gedichten die Rede, und zwar als einer selbstverständlichen Sache; in den meisten Fällen wird es wohlgethan sein, mindestens von öffentlicher Vorführung abzusehen; sie bleibt fast mit Notwendigkeit unter der Stufe auch nur eines bescheidenen Gelingens; sie erregt bei Kennern leicht Lächeln, und dieses Lächeln gilt mehr noch als der Stümperei des Schülers dem Irrtum des Lehrers.

Übrigens ist diese Kunst, wenn auch in Frankreich höher geschätzt als bei uns, doch eben auch in Frankreich nicht der Mehrzahl eigen. Die Grenze zwischen dem Kunstgebotenen und dem Nichtnatürlichen ist gar zu zart. So nähern sich denn die minder Ausgebildeten, minder Sicheren und Anspruchsvollen im allgemeinen lieber möglichst der Prosa. Für den Fall des Zweifels dürfte auch bei uns die Neigung nach dieser Seite hin das Klügere sein; doch ist dabei allerdings immer an die dem recitativischen Sprechen sich mehr nähernde gehobene französische Prosa zu denken. Im übrigen handelt es sich, glaube ich, mehr darum, dafs der Schüler (auf der obersten Stufe) möglichst das Verständnis dieser von der deutschen so weit abliegenden rhythmischen Form, eine gewisse Empfindung dafür erreicht habe, als eigene sichere Bewegung darin. Was er an Interesse und Anlage nach dieser Seite hin besitzt, wende er vornehmlich dem deutschen Vortrag zu, welcher bis jetzt noch wenig glorreiche Blüten treibt.

Nun wären wir freilich erst an der Schwelle der Theorie angekommen; doch sei hiermit abgebrochen, denn nicht der Erörterung der stofflichen Einzelheiten, sondern didaktischer Prinzipienfragen sollten diese Blätter dienen. Solcher wird es denn auch auf den übrigen Gebieten dieses Unterrichts noch aufzuwerfen geben.

IV.

Das Sprechen.

Die über die Aussprache gemachten Bemerkungen mufsten das Sprechen selbst, den freien mündlichen Gebrauch der fremden Sprache, bereits mehrfach mit berühren. Auf diesen Gegenstand sei denn jetzt sogleich übergegangen. Doch nicht blofs wegen jenes äufseren Zusammenhangs; ich wollte vielmehr schon durch die Anordnung andeuten, dafs ich dem Sprechen eine von dem so lange Zeit Gebräuchlichen abweichende Stellung im Organismus des Unterrichts zuzuweisen suche.

Dies Gebräuchliche war: Das Sprechenkönnen ward zwar auch als ein Ziel des Unterrichtsbetriebs betrachtet, aber einmal als das mindest würdige und dann als das spätest erreichbare; es mufste deshalb zurückstehn hinter den anderen, man schob es auf von der Unterstufe zur Mittelstufe und von dieser zur Oberstufe und hoffte dann, dafs es schliefslich wenigstens aus dem so reichlichen Gesamtunterricht sich doch auch mit ergebe. Es sollte, um mit der chemischen Industrie zu reden, als Nebenprodukt gewonnen werden, und wenn es nur kümmerlich ausfiel oder überhaupt ausblieb, so betrachtete man das als kein Unglück, sondern tröstete sich mit der befriedigenden Hauptsache.

Das Betreiben einer Sprache — es sei denn im theoretisch-wissenschaftlichen Interesse — ohne das Ergebnis des Sprechenkönnens bleibt eine sonderbare Sache; ein leiser Fluch der Lächerlichkeit haftet daran. Aufserdem aber ist die geistige Leistung, welche zum Sprechenkönnen gehört, auch ganz und gar nicht verächtlich. Die üblichen geringschätzigen Bemerkungen über das „Parlierenkönnen" beruhen meines Erachtens auf einer Verrückung oder wenigstens Einseitigkeit des Bildungsideals, nicht am seltensten auch auf dem Bewufstsein des eigenen Nichtkönnens. Das ist nicht schön, aber menschlich. Eine fremde Sprache wirklich sprechen zu können, ist eine grofse und schöne Sache, die das gebildete Publikum in Deutschland auch thatsächlich mit hoher Anerkennung betrachtet, und dies nicht blofs wegen der praktischen Verwendbarkeit und der angenehmen Früchte dieser Kunst, sondern grade auch wegen des Mafses von geistiger Anstrengung, worauf sie ruht. Dafs die meisten

Personen, die man „parlieren“ hört, z. B. Elevinnen von Mädchenpensionaten und Salonaristokraten, vorwiegend nichtige Dinge sagen, ist doch Zufall und kein Grund dagegen. Ebensowenig, dafs Kinder das Sprechen spielend lernen können, und dafs Menschen von oberflächlichster Gesamtbildung es mit Gewandtheit ausüben. Das Kind, in dem übrigens ja die intuitive und imitative Kraft zur Beschämung der Erwachsenen lebendig ist, spricht eben doch nur das geringe Mafs, welches seinem Gesichtskreis und Bedarf entspricht, und wenn das Sprechen des Warenverkäufers oder Aufwärters oder Verkehrsbeamten wesentlich auf seine sich oft wiederholenden Geschäftsphrasen beschränkt ist, so bedeutet dieses sein Können doch verhältnismäfsig ein ganz achtungswertes Stück von Bildung, ist auch oft mit viel Emsigkeit und Treue erworben. Im vollen Sinne nennen wir Sprechenkönnen natürlich erst die Fähigkeit, sein ganzes Gedankenleben in der betreffenden Sprache sicher auszudrücken, und das bedeutet bei den Gebildetsten sehr viel, aber auch auf bescheideneren Stufen nicht wenig.

Wie äufserst wünschenswert wäre es also, dafs unsere Zöglinge etwas Gewisses darin erreichten! Unsere Ergebnisse aber waren, das mufs man mindestens sagen, recht unzulänglich. Unsere Abiturienten ergingen sich zwar in zusammenhängendem kleinen Vortrag über den zweiten punischen Krieg oder den ersten Kreuzzug, anworteten auch französisch auf einige vom Examinator gestellte Erläuterungsfragen, aber selbst ihr Zeugnis wagte nicht mehr, als ihnen im günstigen Falle einen befriedigenden Anfang im Sprechen zu bezeugen. Plötzlich ins Ausland geworfen, mufsten sie in tausend Nöten selbst an diesen Anfang eine Zeitlang allen Glauben verlieren. Ihnen sei, sagte mit starkem Ausdruck der Quousque-Tandem-Prediger, „das lebendige Englisch und Französisch der Gegenwart im wahren Sinne des Wortes fremd wie zuvor“; er seinerseits schob das zumeist auf die mangelnde Lautkorrektheit, doch aufserdem freilich auf den ganzen Unterrichtsbetrieb.

Recht viele ungünstige Vorbedingungen treffen in der That zusammen. Um sprechen zu lernen, mufs man eigentlich womöglich ein Hörer unter vielen Sprechern sein, ein Lernender gegen viele Vorbilder; in der Schule ist das umgekehrte Verhältnis. Um hören zu lernen, mufs man die Sprache von mannigfachen Organen vernehmen; nur ein Organ läfst eben

auch nur eine ganz beschränkte Verständnisfähigkeit sich entwickeln, neue erscheinen nachher zunächst fremd; zudem ist dieses eine Organ das des meist pedantisch sprechenden Lehrers. Ferner wird sozusagen das fremde Land im günstigen Falle nur während gewisser Stunden, oder gar nur Minuten, in der Woche betreten; die Summierung derselben thut es nicht, Dauer und Zusammenhang fehlen, von einem Hineinleben kann nicht wohl die Rede sein. Es fehlt auch die Unbefangenheit der nichtssagenden Rede, die von der ganzen Gewichtigkeit unserer Lektionen weit abliegt. Nach den vorhandenen Hülfsmitteln fehlt meist auch der recht geeignete konkrete Stoff. Dazu kommt die allgemeine germanische Nichtberedtsamkeit. Und endlich die besondere Starrheit und Sprödigkeit der Übergangs- und Werdeperiode des Knaben- und ersten Jünglingsalters, wie es denn (nach einem Citat bei B. Schmitz) schon der alte Rektor Schatzen 1724 schwer fand, „denen Scholaren das Maul aufzubrechen, welches ihnen um diese Zeyt insgemein hart zugefroren ist.“

Nicht genug damit, es fehlt auch unmittelbar an Zeit, weil dieselbe den würdigeren Aufgaben gewidmet werden soll, die jeder Inspizient und jede Kommission kontrollieren kann, und an die man sich darum hält. Das nun hängt zusammen mit Auffassung und Betrieb dieses Unterrichts im ganzen. Diese haben, wie oben erwähnt, eine grofse Wandlung allmählich durchgemacht. Weder in schroffem Gegensatz zum altsprachlichen Unterricht, noch in allzugrofser Abhängigkeit oder rückhaltlosem Anschlufs kann sein Heil liegen; und doch hat man meistens zwischen diesen Gegensätzen „optiert“.

Als man die neueren Sprachen in den Jugendunterricht einführte, geschah es unleugbar zunächst aus dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit, und die Rechtfertigung aus der idealen Ebenbürtigkeit heraus ist erst nachher hinzugekommen. Jedenfalls aber gehörte das Sprechenkönnen von Hause aus zu dem Ziele, das den Einführenden vorschwebte. Dies aber umsomehr, als es selbst bei den toten Sprachen ganz entschieden so war, als man auch dort die wirkliche Aneignung und Durchdringung durch das S p r e c h e n der Sprache kund zu thun trachtete. Als besonders selbstverständlich erschien dies in der ersten Zeit des Wiederauflebens. Aber was den Humanisten in jener Zeit der Armut oder Unbehülflichkeit der deutschen Sprache auf dem abstrakten Gebiete, was in der Periode des erst beginnenden

Ringens unserer Muttersprache um neue Form für neuen Geist herzliche Freude gewähren mufste, nämlich wenigstens im reifen fremden Idiom einen Aufschwung in die Sphäre einer geklärteren Geisteswelt nehmen zu können, das konnte später und kann heute nur eine zweifelhafte Genugthuung mit sich bringen. Damals erhob man sich wirklich mit dieser Kunst, heutzutage steigt, wer Latein redet, von seiner Höhe herab, was zu können ja auch eine Leistung ist, aber doch nicht die erfreulichste; damals befreite sich der Latinist aus der kindlichen Gebundenheit der Volkssprache, heute schnürt er sich ein; damals legte er eine Panoplie an, die ihn erst als edlen Rittersmann zum Kampfe tauglich machte, heute schreitet er in der gleichen Rüstung nur schwerfällig und gequält unter den freien Kindern der Gegenwart.

Und dieses Gefühl hat gesiegt; mehr und mehr hat das Sprechen an Gebiet verloren; mehr und mehr hat man sich gewöhnt, Sprache zu treiben ohne Sprechen. Unsere humanistischen Vorväter haben gar nicht daran gedacht, die alten Sprachen als tote zu behandeln, sie sollten durch sie wirklich aufleben; nach und nach ward das anders. Und die neueren Sprachen haben, weil in den alten so Schwieriges mit so nachweisbarer Sicherheit erreicht und das Erreichte so voll gewürdigt wurde, sich diesen vorsichtig angeschlossen: sie suchten ähnliche Erfolge und scheuten vor ähnlicher Verzichtleistung nicht zurück. Indessen: si duo faciunt idem, non est idem. Der Tote braucht nicht mehr zu reden, aber wenn der Lebende nicht redet, ist er — mindestens ein Sonderling.

Die zu leichte Verzichtleistung mufs man also zunächst bekämpfen. Die meisten liefsen sich ja dahin vernehmen, dafs die Schule nicht der Ort sei und sein könne, sprechen zu lehren. In dem Gefühle, dafs diese Übungen bei viel Mühsal kein nennenswertes Resultat liefern, ist mitunter vorgeschlagen worden, bis auf weiteres ganz von ihnen abzusehen; wenigstens wurden zuvörderst mehr Stunden für die Sprache überhaupt gefordert. Im übrigen, mochte man Schrader hören oder von Neueren Körting oder Kühn, es war nicht viel Mut vorhanden und wurde nicht viel Mut gemacht. Aber auch was theoretisch, in Verordnungen und durch fachmännische Stimmen, noch als nötig und möglich festgehalten wurde, war in der Praxis nicht allgemein und voll erreicht.

Zunächst der Praxis gegenüber erhob sich also die Frage:

ist sie bis jetzt in dieser Sache regsam, beweglich, erfinderisch und folgerichtig genug gewesen? Natürlich sind die etwaigen ernstlicheren Bemühungen des Einzelnen wenig dankbar, wenn nicht mit den Fachgenossen an der Anstalt Einmütigkeit und so der unentbehrliche Zusammenhang erzielt ist.

Die herrschende Anschauung war, dafs das Sprechenkönnen Ergebnis des gesamten in der Sprache erteilten Unterrichts sein müsse. Je länger dieser also gedauert habe, je vielseitiger er gewesen sei, je sicherere Kenntnisse errungen worden, je länger man überhaupt mit der Sprache verkehrt habe, desto näher müsse man dem Sprechenkönnen sein. Darum wurden zwar gelegentlich kleine Sprechversuche (einige kurze korrekte Antworten auf kurze korrekte Fragen) schon in den ersten Jahren empfohlen und zuweilen gemacht, in den mittleren Klassen auch wohl etwas erweitert, aber erst die oberen Klassen und besonders die Prima betrachtete man als die Stufe für diese abschliefsende Bethätigung. So gab Schrader die Norm, dafs die Übungen im Sprechen „spätestens in Secunda beginnen“ sollten. Man hatte nun die Kenntnis der Formenlehre und der wichtigeren syntaktischen Regeln, dazu (z. B. nach einer Grammatik wie Plötz) auch manches Idiomatische, man hatte manches gelesen und einen Vorrat an Vokabeln angeeignet, hatte vielfach ins Französische übersetzt, namentlich auch a tempo manchen deutschen Satz französisch niederschreiben müssen (Extemporalien); waren damit nicht alle Vorbedingungen erfüllt? Jetzt galt es doch nur zusammenzusetzen, was man im einzelnen zur Verfügung hatte, und zwar rasch zusammenzusetzen, rasch das zu leisten, was man in Mufse zweifellos leisten konnte!

Dieser Schlufs ist psychologisch unrichtig. Zwischen dem reflektierenden, wenn auch ziemlich sicheren und raschen Zusammensetzen des Einzelnen und dem wirklichen leichten Heraussprechen des Ganzen, zwischen dem gewandten Übertragen deutsch vorgedachter Wortgruppen und dem natürlichen Sprechen eines französischen Satzes, zwischen der Geschwindigkeit jener bewufsten und berechnenden Bethätigung und der Geschwindigkeit der instinktiven Thätigkeit des wirklichen Sprechens ist noch ein gewaltiger Unterschied. Ja, zur instinktiven Bethätigung müssen wir eben kommen, der reflektierte Bewegungskomplex mufs zum instinktiven werden, wie beim Klavierspielen, Tanzen, Fechten, Schwimmen, Lesen, Schreiben, sonst ist es kein Sprechen. Wann

aber ist die Zeit für diese Gewöhnung (denn um Gewöhnung handelt es sich ja)? Je später, desto ungünstiger. Je erwachsener der Mensch ist, desto weniger gern macht er Schlittschuhlaufversuche, desto verlegener, desto weniger dreist ist er. Und grade darum handelt es sich hier, um Dreistigkeit, um Mut. Je weiter ferner die geistige Gesamtentwicklung vorgeschritten ist, je mannigfaltiger und reicher bereits die Urteile, das Gedankenleben, der Begriffsvorrat sind (natürlich wesentlich an der Hand der eigenen Sprache entwickelt), um so ferner liegt die Möglichkeit, sich, sein Gedankenleben, in fremder Form ausdrücken zu lernen, um so tiefer ist die Kluft geworden, die erst neu zu überbrücken wäre. Es ist derselbe Stufenunterschied, nach welchem Kinder, Jünglinge, Männer einander sich öffnen, einander verstehen, anschliefsen. So eben auch zwischen den Sprachen.

Also frühzeitig Anschlufs, Gewöhnung, Vertrauen, Mut! Das sei die erste Regel. Sogleich im Anfangskursus, wo überhaupt das mehr Körperliche der Sprache vorwalten soll, und in dem ganz engen Kreise der hier zugänglichen Stoffe und Formen werde der Anfang gemacht; aber nicht in der Weise, dafs in übrig bleibenden Viertelstündchen halb zum Spafse auch einmal an diese kuriose Sache, das Fragen und Antworten in fremder Sprache, ein wenig gerührt wird, sondern planmäfsig, reichlich, unermüdlich und meinetwegen auch sachlich eintönig, recht elementar. Das Elementare darf den Lehrer nicht verdriefsen, denn hier gehört es her; geht es gleich anfangs vor allem ans Reflektieren und Konstruieren, so hat man auf den Oberstufen die wenig ehrenvolle Aufgabe, Elementares nachzuholen. Wie übrigens schon angedeutet, braucht die Eintönigkeit blofs eine stoffliche zu sein. Auf Befriedigung durch den geistigen Gehalt des Stoffes vermag derjenige Lehrer wohl zu verzichten, der an der psychologischen Seite, an der frischen Bewegung und Entwicklung der jungen Zöglinge, seine Freude hat. Wer die nicht hat, der hat ohnehin seinen Beruf verfehlt. Hier mag der Unterricht gelegentlich selbst noch ein wenig den Charakter des Spieles, d. h. des geistig turnerischen Wettspiels haben; so wird der Anfang gemacht, man kommt hinein. Denn auch hier liefse sich sagen: il n'y a que le premier pas qui coûte.

Nun die Fortsetzung. Natürlich soll nach und nach Erweiterung der Aufgaben, Erhöhung der Ziele eintreten. Aber wohl-

gemerkt, und dies ist die zweite Regel, die ich aufstelle, mit grofser Zurückhaltung, mit unerbittlicher Beschränkung oder vielmehr Bescheidung, keineswegs auf gleicher Höhe mit der allgemeinen Steigerung des Unterrichts und in zu engem Anschlufs daran. Hiermit deute ich auf einen ferneren Fehler hin, den meines Erachtens die so lange herrschende Anschauung barg. Man wollte zu hoch hinaus und wollte in die Höhe kommen, ohne die Zwischenstufen passiert zu haben. Was aus solchen Fliegversuchen wird, lehrt die Erfahrung. Oder ist es nicht zu hoch, wenn etwa ein Obertertianer oder Untersekundaner gelegentlich den Inhalt des gelesenen Historikers oder einer Lafontaineschen Fabel oder gar einer Scene aus Athalie in zusammenhängender Rede angeben soll? Da er das ohne Stocken und Suchen, oder auch ohne eine Mischung von vornehmen Reminiscenzen aus dem Texte und eigene schwächliche Zuthaten nicht kann, so wird er nur in eine falsche Bahn und in Selbsttäuschung hineingewöhnt und der Lehrer mit ihm. Dergleichen ist ja nicht Sprechen. Ich wüfste überhaupt nicht, warum der Monolog in unserem Schulsprechen eine so grofse Rolle spielen soll, warum die zusammenhängende Erzählung, warum der freie Vortrag. Dem gehörte doch thatsächlich das Feld. Nicht blofs ward im Abiturientenexamen besonders diese Aufgabe eines zusammenhängenden freien Vortrags gestellt und dem Urteil über das Sprechen zu Grunde gelegt, sondern die Praxis wie die theoretischen Didaktiker blieben mit Vorliebe dabei stehn. So sagt Schrader wenigstens von Prima: es „sind die Sprechübungen mehr auf zusammenhängendes Erzählen und Sprechen als auf Rede und Gegenrede zu richten.“ Ist nun Sprechen und Erzählen identisch? Ist natürliches Erzählen und mühsam stümperndes Nachahmen eines kunstvoll gerundeten schriftstellerischen Abschnittes gleichbedeutend? Verlangt man von jemandem, der eine Sprache gelernt hat, dafs er Reden in ihr halten könne? Legt man den geringsten Wert auf zusammengesuchte Wiedergabe? Aber worauf man Wert legt, ja was man als selbsverständlich verlangt, was mit dem gewöhnlichen Begriff des Sprechenkönnens zusammenfällt, das ist grade das Redestehn, Rede und Gegenrede tauschen können, unmittelbar auffassen und ohne Kraftanstrengung, wenn auch nur einfache Dinge, entgegnen. Dies kann vielleicht noch lange nicht, wer jenes allenfalls kann, und doch ist dies ein gesünderes Ziel als jenes. Es sollte das

Ziel sein; ein weiteres braucht es nicht. Wie kam man überhaupt dazu, ein anderes als dieses natürliche aufzustellen?

Ich finde dafür zwei Veranlassungen, die aber zusammenhängen. Die eine ist wiederum die hier wenig angezeigte Anlehnung an den Lateinunterricht, die andere die Verlegenheit der Lehrer. Für den nicht selbst in Rede und Gegenrede Gewandten ist jene Art und Weise besser zu handhaben und eher zu kontrollieren, und wie viele Lehrer des Französischen waren — ohne ihre Schuld — in diesem Falle! Bei den alten Sprachen dagegen, und insbesondere dem Lateinischen, steckt hier wieder noch ein Rest aus der Humanisten- oder auch der Philologenzeit. Reden, vornehme Kunstreden im edlen Idiom der grofsen Alten halten zu können und solche Reden womöglich improvisieren zu können, das war eins der Ziele, auf welche das damalige Bildungsideal hinwies. Die kleinen Lateinvorträge unserer Gymnasialprimaner sind die Reste jener Kunstleistungen. Ihnen hat man einfach französische und englische Vorträge gegenübergestellt; und auf diese wurden die Sprechübungen von den mittleren Klassen hingeleitet. Wenn ohne Erfolg, so ist das schade; wenn mit Erfolg, so ist es doch noch kaum erfreulich.

Wenn ich nun die zusammenhängenden Inhaltsangaben so wenig als auf höherer Stufe die zusammenhängenden „Vorträge“ hochschätzen kann, so will ich mich damit keineswegs gegen die Verwendung des Schriftstellerinhalts zur Sprechübung überhaupt erklären. Im Gegenteil, derselbe wird namentlich auf den mittleren Stufen den Hauptstoff dazu abgeben müssen. Nur auf das Wie der Verwendung kommt es mir an. Es versteht sich, dafs bei der Anfangslektüre in der Weise begonnen werden mufs, wie sie die den kleineren Erzählungen gewisser Elementarbücher angehängten Questionnaires darstellen. Das Wesentliche ist dabei nur, dafs das Ausbeuten auch wirklich und reichlich erfolgt, dafs nur recht leichte und durchsichtige, vom Schüler gewissermafsen mit einem Schlage zu beantwortende Fragen gestellt werden, dafs das Suchen nach dem Inhalt der Antwort keine grofse Rolle spielt, dafs Wiederholung nicht gescheut wird. Eine Zeitlang „auf der Stelle treten“, ehe das eigentliche Marschieren beginnt, schadet nicht. Es handelt sich hier eben nicht um Wissensfortschritte, sondern um Können, welches ohne Übung nicht ist. Mit fortschreitender Entwicklung des Geistes und Schwierigkeit des Autors werden die an den Text sich

anschliefsenden Übungen freier, doch ist es besser, sie bleiben bis oben hin verhältnismäfsig einfach. Ja, der Text der Lektüre der obersten Klassen hört eigentlich mehr und mehr auf, sich zu dieser Verwendung zu eignen, zumal wenn betrachtend oder poetisch. Es wäre dann um den Text zu schade, und die jungen Leute würden leicht von einer eigentlichen und angemessenen Durchdringung gradezu abgehalten oder entwöhnt. Dies findet übrigens auch bei den zusammenhängenden Inhaltsangaben von gehaltvolleren Stoffen statt, denn eine wirklich angemessene Inhaltsangabe ist eine viel schwierigere Sache als sie scheint, sie erfordert eine Reife, ein Unterscheiden von grofs und klein, einen leichten Blick für den Zusammenhang, wie das alles auch der erwachsenere Schüler noch nicht zu haben pflegt.

Ein richtig gewählter Mittelstufen-Autor also giebt durchaus die wünschenswerte Gelegenheit, und recht vielseitig und fruchtbar kann man mit ihm, z. B. Charles XII, verfahren. Nachdem eine Obertertia sich in einen solchen hineingelesen hat, kann man, das lehrt mich meine Erfahrung, die Wiederholung eines übersetzten Abschnittes unmittelbar in der Form französischer Fragen vornehmen, die sich mannigfach variieren lassen, viel Aufmerksamkeit und Eifer finden, und allmählich bis zu einer freieren Besprechung des Geschehenen entwickelt werden können, worin denn Kontrolle der Einzelkenntnisse schon hinlänglich und natürlich eingeschlossen ist. Diese Aufgabe stellt an die geistige Beweglichkeit des Lehrers und das Mafs seiner inneren Beteiligung freilich andere Anforderungen als das Abfragen von Vokabeln, Phrasen und Konstruktionen und das Verfolgen der Nachübersetzung, was, mit dem Buche in der Hand, an Bequemlichkeit kaum etwas zu wünschen übrig läfst. Aber freieres Walten des persönlichen, und weniger Absolutismus des papiernen Lehrers, nämlich des Schulbuchs, ist hier wie überhaupt unsere Losung.

Auch in den oberen Klassen aber empfiehlt sich, wie schon angedeutet, für diese Versuche — ich will nicht sagen ein corpus vile, aber doch ein nebenbei zu wählender, inhaltlich recht leichter Text. Auch die gut erzählte Anekdote, oder die schlicht durchsichtige Erzählung ist da für diesen Zweck nichts Unwürdiges. Ausbeute eines etwa gelesenen modernen Lustspiels nach dieser Seite hin ergäbe sich von selbst. Woher aber sollen im übrigen jene passenden Stoffe geholt werden? Dafs sie gelegentlich kon-

krete Dinge des gewöhnlichen Lebens umfassen, darf nicht ausgeschlossen sein. Dergleichen braucht ja wenig Zeit zu kosten, und bedeutet, wenn es niemals vorgekommen ist, einen etwas seltsamen Mangel. Auch hier ist bis jetzt wohl etlicher Einfluſs der Lateinpraxis vorhanden. Hie und da wollte man, daſs bestimmte Gegenstände aufgegeben würden, über die dann auf Grund erfolgter Vorbereitung zu sprechen wäre. Nun ist mehrerlei häusliche Vorbereitungsarbeit, als sie jetzt besteht, ein Übel; hierher gehört sie meiner Ansicht nach nicht. Etwas französisch vorzulesen oder vorlesen zu lassen, scheint mir in den meisten Fällen die passendste Vorarbeit. Die Stoffe können sehr mannigfach sein. Soll sie aber der Lehrer immer erst seinerseits zusammensuchen, so wird das ihm nach einiger Zeit lästig und schwer werden. Es muſs dafür gesorgt sein, und zwar nicht etwa durch ein isolierendes Vokabular, womit wir über den seitherigen Zustand doch nicht hinauskämen, sondern durch das „Lesebuch"; durch das Lesebuch, welches sich von Anfang bis zu Ende als treuer Begleiter in den Händen des Schülers zu befinden hat, welches nicht die herkömmliche Chrestomathie sein, nicht Stoff für die eigentliche und regelmäſsige Lektüre bieten, sondern eine Art Faktotum darstellen soll, wie weiter unten näher erläutert werden wird. Über dem Fehlen eines solchen praktischen Hülfsmittels ist meiner Überzeugung nach bisher viel Wünschenswertes versäumt worden, viel an sich vorhandener guter Wille verdampft, und gewissenhafte Naturen haben das peinlich empfunden.

Noch einmal, auch auf den oberen Stufen glaube man nicht die stoffliche Schwierigkeit zu sehr steigern zu müssen; was sich steigern soll, ist die Ungezwungenheit, die Rundung. Auch hier gilt es gewissermaſsen, im kleinsten Punkte die höchste Kraft zu sammeln. Werden hier allzu geistige Aufgaben gestellt, so ist sofort das Suchen, Stammeln und Stümpern wieder da, das Gegenteil von Sprechen. Daſs man in einfacher Sphäre bleibe, ist Grundregel.

Aber wird damit nicht der allgemeine Standpunkt namentlich unserer Oberklassen herabgedrückt, und wäre das nicht im höchsten Maſse bedauerlich? Diesem Zweifel gegenüber ist meine Erwartung die entgegengesetzte. Es handelt sich einfach darum, jedes an seine richtige Stelle zu setzen. Das Sprechen ist eine Fertigkeit, es sei und bleibe eine Fertigkeit. Wenn auch natürlich nicht als ein Unterrichtsgegenstand für sich, wie Zeichnen

oder Singen, so figuriere es doch im Plan der Schule gewissermaſsen für sich, eben auch als eine Fertigkeit, eine solche freilich, die mit dem Erkennen und Wissen näher zusammenhängt als jene, aber doch lange nicht so nahe als man anzunehmen scheint. Der übrige französische Unterricht aber werde von dieser Nebenaufgabe jedenfalls so weit frei gemacht, daſs nicht etwa durch sie die geistige Höhe des Gesamtunterrichts herabgedrückt werde, insofern man sich durchaus eines Organs bedienen soll, mit dem schon die Lehrer auf einen viel engeren Kreis beschränkt sind (oder darf man das nicht aussprechen?), die Schüler aber in eine bedauerliche Eintönigkeit und Nüchternheit hineingezwungen werden. Miſslich wird es doch wohl bleiben, wenn man bei der Erklärung schwieriger Autoren oder klassischer Kunstwerke, die nur gewinnen kann, wenn das ganze geistige Können darangesetzt wird, sich einen künstlich verengerten Horizont, ein freiwillig verstümmeltes Geistesorgan zurechtmacht. Besonders seltsam muſs es den Beteiligten selbst erscheinen, wenn über deutsche Dinge, etwa Wortwahl, Nüancen der Wortbedeutung, feine synonymische Verhältnisse, französisch geredet wird oder werden soll. Da möchte man sich doch leicht fühlen wie das bekannte Tier auf dürrer Heide — „und rings herum ist schöne, grüne Weide“. Auf diese Weide wird denn auch in Wirklichkeit oft und gern hinübergesprungen, was nicht unerfreulich ist.

Stellen wir also, um zusammenzufassen, die alte Gewohnheit ein wenig auf den Kopf. Von Anfang an neben der Aneignung der Kenntnisse Pflege der Fertigkeit; Fortsetzung dieser Pflege mit allmählicher, aber bescheidener Erweiterung, und für die obersten Stufen wesentlich nur Beibehaltung des erworbenen Maſses durch gelegentliche einfache, aber lebendige Übungen, damit im übrigen der Unterricht recht treulich in die Tiefe gehen könne.

Noch ein Zusatz. Ist der Lehrer gut imstande, seinerseits hübschen zusammenhängenden Vortrag zu halten, so möge er davon zu seiner Befriedigung und zum Nutzen der Schüler mitunter Gebrauch machen. Doch hat dies an solchem Stoffe zu geschehen, welchem die französische Einkleidung recht eigentlich zukommt, also besonders an dem, was von litterargeschichtlichem Material gegeben wird. Nur verlange er auch hier keine sehr zusammenhängende Nacherzählung, sondern frage lieber und lasse

sich antworten. Und ebenso könnte dann etwa auch mit Stoffen aus der französischen Geschichte, oder Landes- und Volkskunde, verfahren werden, oder überhaupt mit denjenigen Stoffen, die sonst dem Lesebuch zu entnehmen und vorzulesen wären. Vor der Vorlesung hätte der Vortrag ja auch schon den Vorzug, dafs das freie Sprechen fesselnder und eindrucksvoller ist.

V.

Das Schreiben.

Dem freien mündlichen Gebrauch stünde gegenüber der freie schriftliche Gebrauch der fremden Sprache. In höherem Mafse als jener wird dieser thatsächlich als Blüte des Gesamtunterrichts betrachtet und gewürdigt. Der französische Aufsatz im Abiturientenexamen ist die für die Beurteilung des Erreichten mafsgebendste Leistung. Auch vereinzelte Mängel in ihm werden schwer verziehen, während eine ganz unentwickelt gebliebene Sprechkunst als Grund gegen die Reife gar nicht gilt. Das hat nun zum Teil mehr äufsere Ursachen, nämlich aufser der allgemeinen Bevorzugung des Schreibens vor dem Sprechen, welche eine Eigentümlichkeit unserer Kulturperiode ist, auch die Rolle, welche die Kontrolle der Behörden bei uns spielt. Andrerseits aber ist jene höhere Schätzung der schriftlichen Abschlufsleistung doch auch innerlich zweifellos berechtigt. Eine wenn auch ganz bescheidene schriftstellerische Leistung setzt ein ungleich höheres Mafs von bestimmtem Können, von geistiger Erziehung voraus als jenes. Und auf diese Seite müssen wir ja doch nach wie vor entscheidenden Wert legen.

Der übliche Weg nun, um zu einer freien schriftlichen Verfügung über die fremde Sprache zu gelangen, war oder ist grundsätzlich der gleiche wie für das Sprechen. Diese Kunst soll schliefslich von selbst herauswachsen aus dem gesamten vorherigen Unterrichtsbetriebe. Und das Mafs, in welchem sich diese Hoffnung erfüllt, ist denn auch hier kein reichliches. Doch immerhin reichlicher als dort. Diesem Thatbestande entsprechend wäre hier zwar geringere Umgestaltung der herrschenden Praxis zu suchen als dort, aber doch auch Umgestaltung.

Man stützt das freie Schreiben (mit anderen Worten den „Aufsatz“) auf das gebundene Schreiben (die schriftliche Übersetzung ins Französische); und dieses wiederum stützt man, bereitet man vor und begleitet man durch das mündliche Übersetzen in die fremde Sprache. Bekanntlich sind diese beiden gebundenen Übungen neuerdings grundsätzlich und heftig angefochten worden, wie im ersten Abschnitt angedeutet. „Das Übersetzen in fremde Sprachen,“ sagt namentlich Quousque Tandem, „ist eine Kunst, die die Schule nichts angeht.“ Man kann nicht unbedingter absprechen. Aber begnügen wir uns nicht mit dem Ausdruck der Überraschung oder des Mifsmuts; wahr ist, dafs die wirklich korrekte und selbständige, die bewufste Vergleichung und Vertauschung zweier Sprachen eigentlich viel schwieriger ist als die thatsächliche Kenntnis, ja sogar Beherrschung jeder einzelnen der beiden. Liefse man die Jugend nach einander Französisch, Englisch und anderes möglichst der Muttersprache ähnlich praktisch erlernen, sie würde das in gleicher Zeit leichter leisten als das Jetzige. Aber wir wollen doch die einzelnen Bildungsmomente für einander und durch einander fruchtbar machen und so die Einheit der Bildung erreichen. Durch ihre Spannung gegen einander und ihre Reibung an einander klären sich und befruchten sich die Begriffe. Ja, diese nahe Beziehung, die wir zwischen den Sprachen pflegen, sollte in mancher Hinsicht nur noch näher werden als sie jetzt ist. Wahr ist nun aber ferner auch, dafs es mit der Vergleichung zweier Sprachen doch nicht genug ist, um sie zu lernen, dafs es nicht nur darüber noch zu keiner Beherrschung kommt, dafs die Gewohnheit des steten Ausgehens von der näher gegebenen eine lähmende Wirkung übt, sondern auch, dafs jene Vergleichung sich nur bis auf einen gewissen Punkt gut durchführen läfst. Über diesen hinaus ist die Entwicklung der Sprachen eine so zarte, so vielverästelte, und ihr Charakteristisches so wenig leicht greifbar, dafs die Parallelisierung eine gar zu feine Wissenschaft oder andernfalls eine blofs praktisch mechanische wird. Unsere Schulgrammatiken gehen teilweise schon zu weit in Aufstellung des Idiomatischen, und doch giebt auch die ausführlichste nicht genug zu sicherem Schreiben eines kurzen Abschnittes von wirklichem Französisch.

So bin ich denn auch meinerseits nach und nach davon abgekommen, eine gute Übersetzung ins Französische für die rich-

tigste Schlufs- und Prüfungsleistung zu halten, und eine möglichst schwierige für die erfreulichste. Dafs in der Prima die Übertragung Schillers oder Lessings eigentlich die richtige und würdige Bethätigung sei, scheint mir nicht mehr. Die denkbar beste Schülerleistung dieser Art giebt eben noch kein Französisch, das man zeigen kann, selbst für den Lehrer ist das schwer, und wenn alle Augenblicke ein Régnier im Hintergrunde den Ausschlag geben mufs, so kommen wir doch nur zu einem opus operatum, aber zu nichts Verdienstlichem. Dergleichen Versuche gelegentlich mehr probeweise zu machen, hat gewifs seinen Reiz, aber eine regelmäfsige Bethätigung darf es nicht sein.

Die Übertragung geschieht jedenfalls, wie auch vielfach bereits anerkannt worden ist, besser an Stoffen, die aus dem Französischen herübergenommen sind. Die meisten Übungsbücher wählen klüglich nichts anderes. Nur müfsten sie dann auch ihrerseits nicht, wie das oft geschieht, dem Französischen zu nahe bleiben, manchmal bis zu geradezu inkorrektem Deutsch! Wenn es einmal darauf ankommt zu übersetzen, d. h. beide Sprachen zu vergleichen, so mufs auch schon die Ausgangssprache echt zum Vorschein kommen. Nicht um die Schwierigkeit möglichst zu vergröfsern, sondern um wirklich etwas zu lernen. Hier gilt nämlich auch, was Perthes vom Lateinunterricht sagt, darum grade habe man schliefslich beim Lateinschreiben über so viele Germanismen zu klagen, weil man von Anfang an im Deutschen zu viele Latinismen zugelassen habe. Es ist für einen Sachkundigen ein Hauptaugenmerk, wie bei der Übersetzung aus der fremden Sprache, so auch bei der Gestaltung der Texte zur Übertragung in dieselbe, das echt Deutsche grade auch da eintreten zu lassen, wo sich neben demselben in unserer Sprache andere, dem Französischen näher kommende (oft gradezu entlehnte) Wendungen finden. Ist dann Hülfe, sind Stützen, Winke, Anmerkungen nötig, so mögen sie hinzugefügt werden, aber das wirkliche Verhältnis der Sprachen mufs zur Anschauung kommen.

Doch, wie gesagt, das einzige und letzte Ziel des Unterrichts soll ja das Übertragen in die fremde Sprache überhaupt nicht bilden. Es fragt sich also, wie viel wir jeder von beiden Übungen, dem gebundenen oder konstruktiven Schreiben einerseits, und dem freien oder produktiven oder auch nachahmenden andererseits, einräumen sollen. Die oben erwähnten Neuerer wollen zum Teil durchaus nur nachahmende Arbeiten beibehalten und jedenfalls

fürs erste nur von reinen oder annähernden Rückübersetzungen etwas wissen. Aber bei diesen spielen untergeordnete persönliche Eigenschaften eine sehr grofse Rolle, und über das thatsächliche Können der Schüler bereiten sie leicht Täuschung. Die strenge Gebundenheit und geforderte Exaktheit der gewöhnlichen Exercitien etc. bedeutet doch eine Art von geistiger Zucht, die man nicht preisgeben darf. Namentlich durch die mittleren Klassen hindurch und bis in die oberen hinein müssen sie ihre Stätte behalten. Doch mögen andere Arbeiten neben sie treten. Und mir scheint denn die Reihe der vorhandenen Möglichkeiten eine recht beträchtliche, zwischen denen nach bester Überzeugung und nach Umständen und Bedürfnissen gewählt werden kann. Bei Empfehlung derselben habe ich aber nicht sowohl den Reiz der Abwechselung oder auch die Vielseitigkeit der Anregung und Kontrolle im Auge, als vielmehr etwas anderes.

Seither trat, wie vorhin gesagt, die Forderung der freien schriftlichen Leistung am Schlusse neben die gebundene, als ob sie sich eines Tages, in einem bestimmten Entwicklungsmoment, von selbst ergeben müsse. Diese Leistung aber ist in sich ganz neu und eigenartig. Der Schüler hat dafür keine Grundlage. Er sucht aber eine, und findet sie — in seinen deutschen Arbeiten. Er komponiert also deutsch und giebt französische Einkleidung. Allmählich erst kommen Anläufe zu einer gewissen Befreiung, aber über das Spicken des deutschen Gerichts mit einer Anzahl welscher Phrasen und Übergänge kommt er schwer hinaus. Der Korrektor klagt, und klagt an. Aber wo er die Klasse insgesamt, oder gar die Klassengenerationen nach einander, anzuklagen hat, da — ich weifs nicht, warum man nicht auf diesen Gedanken kommt — hat er doch wohl sich selbst zu verurteilen. Zwar nicht zu harter Strafe, aber doch zu der Mühe, neue Wege zu suchen, die zu Besserem führen könnten. Ist denn schon viel gesucht worden? Die Übungsbücher glauben durch ihre deutschen Stücke zugleich unmittelbar gute Anleitung zum französischen Aufsatz gegeben zu haben. Auch giebt es ja einige Mustersammlungen, auf die noch die Rede kommt.

Was ich behaupte, ist: wir müssen zu freien Arbeiten stufenweise hinführen, es mufs eine Propädeutik des Aufsatzes geben; er springt nicht eines Tages als wohlgewappnete Athene aus den Köpfen der Unterprimaner. Werfen wir also einen Blick auf die vorhandenen Möglichkeiten schriftlicher Übungen überhaupt,

um dann bei der Abschlufsleistung, dem Aufsatz in Prima, wieder anzukommen.

Das Exercitium (Pensum, Scriptum, Thème), die häusliche Übertragung eines meist gedruckten deutschen Textes mit Benutzung aller ehrlichen Hülfsmittel, hat altes, breites Bürgerrecht und ist der eigentlichste Vertreter der konstruktiven Methode. Nur auf die Korrektheit der Operationen kommt es dabei an, auf die Treue der Ausführung im Äufseren und Inneren, darin beruht der Wert und darauf mufs die Schätzung ruhen. Das Mafs der aufgewandten Zeit, Leichtigkeit oder Schwerfälligkeit, mühsames Suchen oder sicherer Griff u. s. w. entzieht sich der Beurteilung und bleibt dabei aufser Betracht. Das Ganze ist eine Veranlassung zu privater praktischer Befestigung des theoretisch Gelernten, besonders wünschenswert für gewisse Schülernaturen, deren Verdienst grade hier zur Geltung kommen kann. Was neuerdings mehrfach gegen die Exercitien angeführt wird, dafs sie keinen Mafsstab für die Kenntnisse abgeben können, dafs sie zur Unredlichkeit verführen, das sind keine ernstlichen Gründe dagegen; denn das erstere sollen sie überhaupt nicht, und das zweite wird denn doch sehr von der pädagogischen Leitung des Lehrers abhängen. Mit stärkstem Ausdruck benennt sie Quousque Tandem eine „Brutanstalt des Ungeziefers der Fehler“, aber auch das brauchen sie nicht im entferntesten zu sein; doch mufs sie dieser Schriftsteller nach seinem ganzen Standpunkte ohnehin verurteilen, und thut das auch gründlich. Am wichtigsten scheint mir die Frage, ob das Mafs der aufgewandten Zeit und Kraft im Verhältnis stehe zu dem durch diese Arbeit Gewonnenen, und ob wir also nicht gegenwärtig, wo wir das Schiff unseres Jugendunterrichts durch Entfernung jedes entbehrlichen Ballastes flotter zu machen suchen, darauf verzichten sollen. Aber so unbedingt braucht die Frage nicht gefafst zu werden. Meines Erachtens gehören die Exercitien nicht an den Anfang und sind auch gegen den Schlufs hin anderen Arbeiten gegenüber entbehrlich. In der Mitte, während der Zeit des eigentlichen grammatischen Unterrichts, werden sie immerhin noch eine gewisse Rolle zu spielen haben, aber nur eine beschränkte. Sie haben mehr eine erziehende Bedeutung, grade für diese mittleren Jahre.

Nur eine Abart des Exercitiums ist dasjenige Extemporale, welches nicht a tempo, sondern ebenfalls nach deutschem Text

in der Klasse angefertigt wird. Hier fällt nur etwa das breitere Nachschlagen weg, und das Tempo des Arbeitens kommt in Betracht. Manche Lehrer lieben dieses, indem sie Schwereres den Schülern nicht zumuten mögen. Doch ist es meiner Ansicht nach mehr für die alten Sprachen als für die neueren geeignet, und bei unserer Aufgabe, die Schüler zu rascher Verfügung über die Sprache (d. h. über ihr Sprachmaterial) zu führen, ist das a tempo-Extemporale das angemessenere. Dieses werden wir auf keiner Stufe zu vernachlässigen haben, nur kann es sehr verschiedenartigen Gehalt haben. Auch auf den obersten Stufen kann es noch dem grammatischen Gebiete gewidmet sein, und dann entweder zur Kontrolle des Behaltenen dienen, zur Anregung der Wiederholung, oder auch zur Ergänzung in Einzeldingen, auch zur Probe der Sicherheit im Unterscheiden. Natürlich ist damit schon ausgesprochen, dafs diese ganze Art von Arbeiten keineswegs, wie vielfach gemeint wird, Probe sein und den Mafsstab der Beurteilung der Kenntnisse abgeben solle. Wenn ihnen nicht selbst bildende Kraft innewohnte, wären die vielen Extemporalien nicht berechtigt; und andrerseits, welch mechanischer und einseitiger Mafsstab für das Können des Schülers, wenn nur das Extemporale gelten soll? Es versteht sich nun ferner, dafs den grammatischen Extemporalien nach oben hin mehr stilistische Elemente hinzukommen müssen, und hier kann der Lehrer es wohl so einrichten, dafs er ein kleines Ganze entstehn läfst, welches, wenn verbessert, zugleich vorbildlichen Charakter für französische Darstellung besitzt. Dafs er dabei planmäfsig zu Werke gehe und an die Ausarbeitung Zeit und Mühe wende, ist unerläfslich.

Dieser ganzen Reihe von Übungen tritt nun gegenüber eine zweite, welche, so verschieden auch ihrer Art nach, doch schliefslich mit jener zusammenmünden kann. In früheren Zeiten des französischen Unterrichts spielte bekanntlich das Diktat eine grofse Rolle, ganz verschwunden war es nie, und neuerdings wird es mitunter ausdrücklich wieder empfohlen. Meinerseits bin ich nicht so gewifs, dafs wir damit etwas selbständig Wertvolles erreichen; Übungen im Hören werden besser blofs mündlich kontrolliert, dem nicht Verstandenen mufs ein Raten folgen, und was jetzt entschieden eine unserer Lichtseiten ist, die Orthographie, dürfte zurückgehn. Nicht blofs jeder mündliche Fehler ist, wie Perthes sagt, „wie ein böser Kobold, der unter die

Knabenschar fährt", sondern auch jedes vor dem eigenen Auge entstehende fehlerhafte Wortbild macht den Eindruck, den das körperlich Existierende nun einmal macht, haftet leicht, und nur so erklärt sich, dafs dieselben Schüler gewisse orthographische (oder auch andere) Fehler trotz der Randkorrektur wieder und wieder begehen. Besser Fehler verhüten als Fehler korrigieren, dieser Grundsatz gelte auch hier. Anders als mit dem Diktat in diesem gewöhnlichen Sinne, nämlich dem von Unbekanntem, steht es schon mit dem Diktat von vorher einmal oder wiederholt Vorgelesenem; diese Übung im Verstehn läfst sich gelegentlich nützlich verwenden. Es käme dann das Diktat von vorher gemeinsam Gelesenem und Übersetztem, dessen Wert als Kontrolle jedenfalls aufser Zweifel ist. Ihm stünde nahe das eigentliche Retroversions-Extemporale, und daran kann sich die Halbretroversion reihen, in verschiedenen Mischungsgraden von Abhängigkeit und Freiheit, womit der Kreis geschlossen und wir dem Ausgangspunkt, der rein konstruktiven schriftlichen Arbeit, wieder nahe wären.

Allen in dieser zweiten Reihe genannten Arbeiten ist gemeinsam, dafs ein französisches Textbild mehr oder weniger unmittelbar wiedergegeben oder aufgefrischt oder nachgezeichnet wird. Es gilt gleichsam nicht, Objekte auf die Tafel zu projizieren, sondern vorhandene Tafelbilder gut zu kopieren: so etwa ist das Verhältnis der beiderlei Arbeiten. Damit ist aber auch schon angedeutet, welcher Entwicklungsstufe diese Arbeiten zumeist gebühren: derjenigen, auf welcher Anschauung vor allem bedurft wird und Anschauung am gesündesten und erfolgreichsten wirkt, also der früheren. Und doch glaube ich auch grade an das Ende des konstruktiven Hauptkursus ähnliche Arbeiten wieder stellen zu sollen. Allerdings nur ähnliche, nicht dieselben; hier handelt es sich nämlich um die oben erwähnte Propädeutik des Aufsatzes.

Soll der Aufsatz besser als seither gedeihen, so mufs er vom Deutschen unabhängiger werden, er mufs mehr aus Nachahmung erwachsen, mufs mehr Kräfte als bis jetzt aus dem Sprachgefühl ziehen. Die Nachahmung hier unterscheidet sich aber von derjenigen auf der Unterstufe insofern, als es jetzt sich nicht mehr um Einzelheiten handelt, sondern um ein Ganzes, und immer weniger blofs um den Stoffgehalt dieses Ganzen als um die Form und die Bewegung.

Ähnlichkeit mit der Halbretroversion hat eine Übung, die ich bis jetzt weder theoretisch noch praktisch vertreten gefunden habe, von deren Wert ich aber nicht bloſs theoretisch, sondern auch praktisch überzeugt bin: es ist dies die zusammenhängende schriftliche Nacherzählung eines unmittelbar zuvor in französischem Original vorgelesenen, kürzeren, aber abgeschlossenen Stoffes. Hier ist die Aufmerksamkeit auf das Ganze nach Stoff und Form zu richten; eine möglichst treue Wiedergabe ist, da das Vorbild stilistisch mustergültig sein muſs, schon eine nützliche Leistung; eine freiere Bewegung dem Original gegenüber, die aber doch korrekt bleiben muſs, wieder eine andere angemessene Übung; die Berechtigung der Abweichungen ist nachher zu untersuchen und zu besprechen; und dieses Ganze muſs sich in einer Stunde vollziehen lassen. Daſs die Übung vorzugsweise der Obersecunda zuzufallen habe, ergiebt sich fast von selbst. — Eine neue und wieder ganz selbständige Art von Übung entsteht, wenn an Stelle eines französischen Stückes ein deutsches vorgelesen und zu sofortiger Nacherzählung (es wird sich ja um Erzählendes vorwiegend handeln) in französischer Sprache und Darstellung aufgegeben wird. In Wirklichkeit bedarf eine einfache, einem wirklich deutschen Buche entnommene Geschichte, wenn sie im Französischen natürlich werden soll, fast stets einer erheblichen Umänderung. Bald müssen Perioden entwirrt und zerlegt werden, bald ein Wechsel der Handelnden und der Leidenden stattfinden, oft muſs die Ordnung der Begriffe, ich möchte sagen der Aufmarsch derselben, geändert, einiges darf getrost unterdrückt, anderes wird klüglich erweitert werden, das Bedürfnis der Abwechselung im Ausdruck und der Abrundung, die Rücksicht auf Wohlklang spielt ihre Rolle, manches rein Idiomatische macht Schwierigkeiten, und eine gewisse rhetorische Zuspitzung kann dem Ganzen, wenn es eben französisch sein soll, nicht schaden. Das scheint eine Fülle von Ansprüchen, scheint vielleicht viel zu weit gegangen, aber es sieht schlimmer aus als es ist: ein Gefühl für alle jene Punkte läſst sich beim Schüler rasch entwickeln, und was er hier leistet, muſs willkommen sein, was ihm noch nicht gelingt, ihm nicht vorgeworfen werden. Dafür ruht auf der Sache der Reiz des gemeinsamen Strebens, und der Lehrer steht nicht rein jenseits der Schülersphäre als der unbedingt Wissende und Richtende. Allmählich mögen dann diese Arbeiten abgelöst werden durch die

dritte der propädeutischen Übungen, die aber, wenn man will, schon nicht mehr Propädeutik ist, sondern die Sache selbst, der Aufsatz. Den freieren, selbständigen Aufsätzen nämlich sollen einfach nachgeahmte vorausgehn.

Lange Zeit pflegte man dem Schüler ohne weiteres solche Themata zu stellen, für deren Bearbeitung man ausreichende sachliche und sprachliche Orientierung voraussetzen zu dürfen überzeugt war. Vorher erfolgte etwa noch eine stoffliche Besprechung, und betreffs der sprachlichen Einkleidung wurden vielleicht Winke gegeben, Fragen beantwortet, Einzelheiten mehr technischer Art mitgeteilt. Vielleicht wurde auch das Studium von Modellsammlungen empfohlen oder erlaubt. Eine gewisse Sammlung von Phrasen mag angelegt worden sein, auch gedruckte „Phraseologieen“ werden an manchen Orten erwähnt. Die wertvollste stilistische Klärung hätte dann die Korrektur und Besprechung zu bilden. Durch den Fehler zur Erkenntnis des Richtigen gekommen zu sein, das scheint ja so wertvoll als durch den Zweifel zum Glauben. Aber dieser Weg ist denn doch ein sehr langsamer, und im Grunde nicht der natürliche. Nun wird ja allerdings auf die positive Sprachkenntnis und Stilanschauung hingewiesen werden, welche die Schüler aus der Lektüre, und zwar der Lektüre mancher Jahre, der Lektüre einer Reihe von Schriftstellern schöpfen. Freilich darauf beruht ja überhaupt der Glaube an die Möglichkeit seiner Aufsatzleistung und an die Berechtigung der Forderung. Indessen ist diese Rechnung weder nach der sachlichen noch nach der persönlichen Seite richtig. Die Gesamtmenge des Gelesenen ist, wenn richtig addiert, doch eine noch recht unerhebliche, mehr als einen dünnen Band würde alles zusammen nicht ergeben. Und andrerseits: was der Schüler um der Erkenntnis des Inhalts willen und behufs korrekter Wiedergabe in seiner Muttersprache liest, das liest er nicht oder kaum je mit bewufster Aufmerksamkeit auf das Stilistische; jedenfalls erwacht diese erst spät, und von der unbewufsten Aufnahme der Stilvorbilder ist eine erhebliche Frucht kaum zu erwarten.

Nun hat ja der Lehrer den Blick zu öffnen und zu leiten. Gleichwohl ist hier noch einer Schwierigkeit zu gedenken. Die zur Lektüre kommenden Autoren stehen nach der Reife ihrer Gedanken und ihres Gedankenausdruckes so hoch — nicht über der Auffassung, aber über der eigenen Leistungssphäre des

Schülers, dafs sie als vorbildlich nur in einem ganz allgemeinen Sinne bezeichnet werden können, so wie eben das Vollendete Vorbild heifsen kann für das Keimende, oder der Mann für den Knaben, oder der grofse Mann für den Alltagsmenschen. Und nur „wie er sich räuspert und wie er spuckt“, das ist es denn auch, was der Aufsatzschreiber dem klassischen Autor abguckt, d. h. eine kleine Sammlung von Übergangswendungen und Phrasen wird er aus ihm ziehen, aber weiter kann es ja nicht gehen. Oder, um mit O. Vogel (Programm der Realschule I. Ordnung zu Perleberg, 1880) zu reden, die grofsen Autoren „bleiben für den Schüler unerreichbare Ideale, die ein unmefsbarer Zwischenraum von ihm trennt, und die in ihrer unbekümmerten Erhabenheit ihm nicht immer das und alles geben, was er für seinen beschränkten Bedarf gebraucht“.

Also praktische Vorbilder thun dem Schüler not, welche er wirklich nachahmen kann, welche Themata behandeln wie sie ihm gegeben werden, in der Ausdehnung wie sie von ihm gefordert wird, in Behandlung und Ton wie er, im günstigsten Falle wenigstens, sie selbst treffen könnte. Dazu mufs der Mann, der diese Muster ausarbeitet, natürlich herabsteigen, aber vielleicht nicht so sehr als es scheint; nicht zur Unreife braucht er sich zu erniedrigen, sondern nur zur Einfachheit, wobei doch recht viel Kunst möglich ist. Und dann: dürften wir uns sträuben, zur Jugend hinabzusteigen, damit wir dann vermögen, sie zu uns heraufzuziehen? Denn durch blofses Korrigieren, d. h. Zurechtstückeln von Einzelheiten, durch Fordern und Verurteilen geschieht das nicht.

Meine Ansicht ist also, dafs die ersten Aufsätze vom Lehrer vorgemacht, vorgelesen (anfangs wiederholt), auch einigermafsen erläutert und dann vom Schüler einfach nachgeahmt werden sollten. Nach und nach möge das Verhältnis zwischen Vorbild und Nachahmung ein loseres, freieres werden; und gute Dienste thäten vielleicht einige Musteraufsätze, die sich im Lesebuch vorfinden könnten. Das Bedürfnis von Musteraufsätzen ist nun nicht erst jetzt empfunden worden. Ihm verdanken namentlich, wie die lateinischen Aufsätze von Galbula, so die englischen von Boyle und die französischen von Marelle ihre Entstehung. Da diese Werke gewissermafsen als Drillinge in die Welt traten, so wird als Vater wohl am richtigsten der Verleger betrachtet, was nicht die wünschenswerteste Sachlage ist. Dem geistvollen und

liebenswürdigen Schriftsteller gegenüber, welcher die Abfassung der französischen Mustersammlung übernommen hat, wird es schwer, einen Vorwurf daraus zu machen, dafs er — viel zu hoch gegriffen hat. Schwerlich wird ein praktischer Fachgenosse nach einem Blick auf die Überschriften und mehr noch auf die Art der Ausführung anders urteilen. Les Védas et la poésie primitive, Le Fat, L'esprit français, Qu'est-ce que l'Honnête, Influence de Rousseau sur la langue française, Qu'est-ce que la Divine Comédie, Portrait moral de Goethe, L'origine de la mythologie, L'Athéisme et l'absence d'idéal, das sind aufs Geratewohl herausgegriffene Beispiele seiner Themata. Selbst wenn hier durch das Vorbild oder die Anleitung ein Können erzielt wird, so ist es noch kein gesundes; fern sei es, dafs wir unsere Jugend zum Nachschwatzen von Gedanken über Dinge verleiten, über die sie selbst noch gar keine haben kann. In der Sphäre müssen wir bleiben, in der sie selbständig denken oder wenigstens nachdenken oder erzählen kann; ein opus operatum ist unter dem Gesichtspunkt der Erziehung weniger als nichts.

Die Gefahr, dafs ein solches entstehe, bleibt freilich gewissermafsen so lange, als nicht etliche Anregung zu selbständigem stilistischem Streben gegeben ist. Schon oben wurde auf eine gewisse stilistische Anleitung hingewiesen, auf einige Aufklärung über die Prinzipien der französischen Darstellung im Verhältnis zur deutschen; eine Stilistik in nuce wäre nicht übel. Das heifst, nicht etwa ein neues Lehrbuch in Paragraphen, in Lehr- und Zusätzen, Regeln und Ausnahmen, sondern ein Öffnen der Augen für die charakteristischen Unterschiede. Und zwar würde ich dies noch nicht einmal an und für sich als so sehr wertvoll betrachten, obwohl gewifs unvergleichlich wertvoller als das Zusammenstückelnlassen von entlehnten festen Redensarten: das Wichtigste dabei scheint mir diejenige Anregung und Frucht, welche für den Stil überhaupt, also zunächst und gradezu für den deutschen Stil daraus erwachsen könnte. Diesem Gegenstande gestatte ich mir hier einige Betrachtungen zu widmen.

Über und hinter den zahllosen Schattierungen des Individualstils erhebt sich ja der allgemeine, also hier der französische, Sprachstil. Es gehört wenig dazu, einen solchen zu erkennen, d. h. ihn hindurch zu gewahren, zu fühlen, denn ihn nach seinem Wesen bewufst zu erfassen ist natürlich erheblich schwerer. Man hat die grofse Rolle, welche die französische Sprache seit Jahr-

hunderten gespielt hat, wesentlich auf die ihr innewohnenden Eigenschaften der Klarheit, Sauberkeit, Durchsichtigkeit zurückgeführt, oder, wie man von anderem Standpunkte aus sagt, der bequemen Leichtigkeit, Oberflächlichkeit. Wenn man von dem Betreiben einer Sprache wie die lateinische herkommt, so erscheint in der That der französische Satz so glatt, ja nüchtern, dafs wohl ein untiefer Volksgeist dahinter empfunden wird. Aber mit rechten Augen angesehen, ist diese Einfachheit doch durchaus edel; es ist die der Reife, nicht der Unmündigkeit. Hohe Kunst ist da, und keine Mühsal zu merken. Eine gute französische Periode ist gewissermafsen stets ein Kolumbusei. Das ist nicht des Einzelnen Verdienst, aber von jedem Einzelnen wird gefordert, dafs er sich jenes Verdienst der Sprache zu eigen mache. Es ist das vielleicht auch nicht der glücklichste Zeitpunkt der Sprachentwicklung, denn hier bleibt schwerlich dem ringenden originalen Geiste der wünschenswerte Raum zu freier Bewegung. Aber vom Standpunkt der deutschen Prosa aus angesehen, die sich sehr spät und sehr schwer von der Nachahmung des Lateinischen losgerungen, die sich vom Französischen zwar thatsächlich seit 150 Jahren hat beeinflussen lassen, aber doch unmittelbar mehr nur in einzelnen Persönlichkeiten, die in so mancher Hinsicht noch immer ziemlich unsicher und unfrei einherfährt, von diesem Standpunkt aus angesehen ist die längst errungene Stufe der französischen Prosa eben die r e i f e r e. Das ist kein absolutes Lob, denn Reife ist nicht Frische und hinter ihr droht die Überreife; auch sollen wir ja nicht das Eigene aufgeben und nicht etwa nachäffen. Allein eine günstige Einwirkung ist doch von dort zu erhoffen; und in der That, wo immer ein deutscher Schriftsteller durch gefälligen Stil (alle Kunst will doch gefallen) sich Lob und Freunde gewann, sei er Historiker oder Redner oder Essayist oder was sonst, da ist er bei den Franzosen irgendwie in die Schule gegangen.

Was unsere Jugend für ihre bescheidene Leistungssphäre aus dieser Schule ziehen kann, ist natürlich auch Bescheidenes, aber doch nicht wenig. Ich finde es namentlich in folgenden Stücken. Die im Französischen in durchaus höherem Mafse waltende Koordination der Sätze vermag ein günstiges Gegengewicht zu bilden gegen die deutsche und grade auch jugendliche Neigung, ungefüge Perioden aufzubauen (welche leider durch den lateinischen Unterricht — bei allem Respekt vor diesem sei es

gesagt — Nahrung empfängt). Die Gewohnheit der Franzosen, vieles, was andere Sprachen durch Nebensätze geben, ohne besondere Satzbildung als Nebenbestimmung dem Hauptsatze einzuverleiben oder anzuschliefsen, kann füglich im Interesse der Übersichtlichkeit immerhin in einem gewissen Mafse nachgeahmt werden. Die geschickte, logische und feine Verteilung dieser — dafs ich so sage — peripherischen Bestandteile des Centralsatzes wird gegenüber der hier leicht allzugrofsen Freiheit des Deutschen gewifs vorbildlich sein können. Aber nicht blofs diese Bestandteile, sondern auch alle die flüchtigen, nüancierenden Partikeln, in deren Setzung im Deutschen vielfach grofser Schlendrian herrscht (ich erinnere nur an die oft nachlässige Stellung von Wörtchen wie auch, nur, selbst u. s. w.), können an der Hand des Französischen eine viel sorgfältigere Stellung erhalten. So ist es übrigens die saubere Aufeinanderfolge der Begriffe überhaupt, welche im Französischen den Gedanken in deutlicherem Relief erscheinen läfst, ein Bestreben, das wir nicht allzu sehr uns anzueignen brauchen, von dem wir uns aber oft allzu sehr fern halten. Hiermit ist verwandt die lebendige Natürlichkeit der französischen Darstellung, und diese letztere wird zum grofsen Teil dadurch gewonnen, dafs der Franzose viel seltener als der Deutsche und namentlich auch der Engländer für die Darstellung eines Vorgangs die leidende Form wählt, vielmehr möglichst immer handeln läfst, selbst wenn er das handelnde Subjekt gar nicht bestimmt bezeichnen will oder kann; daher denn die allerdings etwas breite und mitunter ermüdende Rolle des „on“.

Dafs wir diese letzte Manier, ebenso wie manches andere aus der fremden Sprache (z. B. ihre Antithesen und andere rhetorische Züge) nicht herübernehmen wollen, braucht nicht gesagt zu werden. Zunächst handelt es sich ja aber auch darum, die Schüler im Französischen einigermafsen auf die geschilderte Bahn zu führen. Auf Einzelausführung sei gegenwärtig nicht eingegangen. Für die Schüler wird, wie gesagt, eine gewisse Klärung und Hinweisung genügen müssen, die wenig Zeit zu kosten braucht und keine Hinaufschraubung der Ziele über das gesunde Mafs bedeutet.

Welches aber wären, um auch in dieser Hinsicht das Angemessene bestimmter festzustellen, die Gattungen, denen unsere Aufsatzthemata angehören sollen? Man geht darüber nicht

allzuweit auseinander, aber doch einigermaſsen. Die einfache weltgeschichtliche Erzählung hat die erste Berechtigung; nur bleibt bei ihr der Schüler vielleicht am leichtesten an seiner deutschen Darstellungsweise haften. Um ihn davon zu entwöhnen, gar aus einem deutschen Buche zu übersetzen, dazu empfehlen sich eben jene grundsätzlichen Verwandlungen deutscher Texte in gemeinschaftlich mündlicher Arbeit; das erweckt den Reiz des Besseren. Am besten eignen sich und sind auf etwas vorgerückter Stufe anzuwenden diejenigen geschichtlichen Themata, bei welchen zu ganz klaren Thatsachen ein gewisses Maſs von Erwägung leicht hinzugefügt werden kann, auch eine gewisse rhetorische Einkleidung wenigstens etlicher Teile naheliegend ist. Die Verbindung des Betrachtenden mit dem Erzählenden grade ist stilistisch anregend und auch dankbar. Das Thema selbst braucht diese Aufgabe nicht auszudrücken, sondern kann schlicht lauten, wie La découverte de l'Amérique, Les héros de la première guerre punique, La grandeur d'Annibal etc.; es ist dann den Zöglingen je nach ihrer Stärke und Strebsamkeit Gelegenheit gegeben. Kaum gröſsere Schwierigkeit wird es machen, wenn nach manchen einfacheren Thematen auch einmal ein freies, reflektierendes gegeben wird, namentlich sofern sich die Erläuterung durch Beispiele geben läſst, die ihrerseits leicht zu finden und ebenso auszuführen sind, wie z. B. L'union fait la force. Eine Gattung, die von dem Genannten allerdings abliegt, aber doch nicht etwa um eines falschen Ideals von abstrakter Bildung willen weggewiesen werden darf, ist meines Erachtens der Brief; einige Versuche darin müssen vor dem Abgang gemacht sein und können recht wohl gemacht werden. Können: damit meine ich nicht, daſs die sprachlichen Vorkenntnisse dafür vorhanden sind, sondern daſs die Übung grundsätzlich gerechtfertigt ist. Wären unsere Zöglinge nach Durchlaufen der langen Schulbahn nicht imstande, einen erträglichen französischen Brief, wie ihn das Leben nachher etwa einmal verlangt, zu verfassen, so d ü r f t e man das doch etwas sonderbar finden. Der Brief fällt ja nicht an sich unter die handwerksmäſsige Zustutzung, er ist nicht unwürdig, er braucht nicht fade zu sein, man muſs nur das rechte Thema finden. Und er verlangt andrerseits grade recht voll dasjenige, was von uns am Französischen besonders wohl gelernt werden kann und durch das Französische anzustreben ist: Einfachheit, Klarheit, Leichtigkeit,

Rundung. Der Lehrer gebe eine sich eignende Lebenslage in kurzen Zügen an und fordere dann den Brief, natürlich nicht, ohne zunächst Vorbildliches geboten zu haben.

Man kann meinen, dafs doch auch im Beschreiben der Unterricht eine Leistung erzielen müsse; aber die einfache Beschreibung ist mit dem jedesmaligen Stoffe zu eng verwachsen, als dafs der Geist des Schülers sich dabei recht bewegen könnte, und erst eine selbständige, geistvolle Beschreibung oder eine besonders lichtvolle gegenüber einem verwickelten Gegenstande ist ein Verdienst, aber unsern Zöglingen nicht erreichbar; am ersten, und gewifs nicht unnatürlich, würde ich einen Versuch darin mit jener Briefaufgabe verschmelzen. Das Allernächstliegende, Leichteste und sogar Normalste scheint nicht wenigen Fachgenossen die Inhaltsangabe aus dem gelesenen Schriftsteller. Sie ist aber weder so leicht, als sie aussieht, noch so angemessen. Gut excerpieren erfordert hohe Entwicklung (man müfste manchmal gradezu fast über dem Autor stehen); sich vom gegebenen Ausdruck loszumachen, wird dem Schüler sehr schwer, und er mufs dann meist mit Bewufstsein verschlechtern; eine mehr mechanische Ausscheidung und Beibehaltung von Stellen ist unwürdig; befriedigende Ergebnisse sind hier kein rechtes Verdienst und unbefriedigende doppelt schade: der Schriftsteller wie der Aufsatz fahren schlecht dabei. Da schiene mir die Inhaltsangabe oder kürzere Nacherzählung von Vorgelesenem denn doch sehr vorzuziehen. Häufiger Widerspruch schon ist eingelegt worden, wenn auch auf deutschem Gebiet, gegen das Verwandelnlassen von Gedichten in Prosa; die dagegen sprechenden Gesichtspunkte sind mit den obigen verwandt. Am ehesten noch erscheint es mir hier zulässig, dafs der Inhalt etwa einer Schillerschen Romanze (Bürgschaft, Taucher, Kampf mit dem Drachen) als Stoff für ein einfaches Récit gegeben würde, ohne dafs die vorhandene deutsche Kunstform mehr als eine moralische Anregung bilden sollte. Die Analyse gelesener dramatischer Stoffe ist mitunter im Gefolge und als Stütze der Lektüre selbst erwünscht, doch will das sorgfältig vorbereitet sein, auch beschränkt man sich am besten auf kürzere Teile. Bis zum Entwurf von Charakteristiken der dramatischen Personen und ebenso von Charakteristiken historischer Personen, also bis zum Versuch in den im Französischen so beliebten und so hoch entwickelten „Portraits“, wird man am besten nicht gehen. Dafs diese Kompositionsversuche, wenn die

gewöhnlichen Exercitien zurückgetreten sind, durch einige gröfsere und etwas freiere Übertragungen aus dem Deutschen abgelöst werden mögen, sei hinzugefügt.

Auf einen Punkt von nicht geringer Schwierigkeit, nämlich die Art der Korrektur und die Fruchtbarmachung derselben, gehe ich jetzt nicht näher ein; darüber nur einige Bemerkungen. Manche Lehrer korrigieren im Schweifse ihres Angesichts; ein Wall von Wörterbüchern, Musterautoren und sonstigen Hülfsmitteln umgiebt sie, und durch alle diese Werke hindurch jagen sie einem einzigen Ausdruck, einer Konstruktion nach, über deren Möglichkeit, allenfallsige Zulässigkeit, Vorkommen bei diesem oder jenem Klassiker sie im Zweifel sind. Was dabei zu ihrer eignen Belehrung und Wissensbereicherung herauskommt, ist gut; gilt es aber nur zu wissen, ob man anstreichen soll oder nicht, so ist das eine schiefe Situation, und man mufs hier dem Gymnasialdirektor Steinmeyer beistimmen, der von der Korrektur des lateinischen Aufsatzes sagte: „Es kommt mir zu lächerlich vor, wenn wir den Schüler wegen eines Ausdrucks verdammen, über dessen Zulässigkeit oder Unzulässigkeit wir uns selbst erst im Lexikon Rats erholt haben." Allerdings, von der Lateinkorrektur geht diese Gewohnheit aus, aber noch seltsamer ist sie beim Französischen. Das Latein, welches unsere Schulen lehren, ist aus der weiten lateinischen Sprache gleichsam herausgehoben, der Kreis desselben ist allenfalls zu durchdringen; für das Französische liegt eine derartige Abgrenzung für jetzt nicht vor; und die Fragen führen leicht sehr ins Weite. Die Hauptsache aber ist, dafs es gar nicht darauf ankommt, ob die von dem Schüler gewählte Ausdrucksweise innerhalb der Sprache, der gesprochenen oder geschriebenen, der edlen, familiären oder vulgären, der poetischen oder prosaischen, akademischen oder journalistischen, gewöhnlichen oder individuellen, natürlichen oder gesuchten, vorkommt, sondern dafs der Schüler das Einfachste und Nächstliegende zu lernen hat, also entweder es seinerseits treffen oder darauf hingewiesen werden mufs. Das ist denn, neben dem Ausmerzen der wirklichen Fehler, die eigentliche Aufgabe der Korrektur, namentlich für das Fernliegende das Natürliche, für das Verworrene das Klare, für das Schwerfällige das Leichte und vor allem für Deutsch-Französisch Französisch hinzusetzen, oder vielmehr anzudeuten; denn einen wirklichen Umbau des Ganzen oder gröfserer Teile vorzunehmen, ist doch

nicht die Aufgabe und ergäbe wieder nur ein opus operatum; daraus würde der Schüler gar nicht so viel lernen. Ebenso hat es keinen Zweck, das Mittelmäſsige, aber nicht grade Verfehlte, in Gutes umwandeln zu wollen: den Weg vom Mittelmäſsigen, vom eben Genügenden zum Guten muſs der Geist des Schülers selbst machen, und der Lehrer darf ihm dabei nur Winke geben. Wenn übrigens der zu erreichende französische Stil und Ausdruck grade bei ehrlichem pädagogischen Verfahren unvollkommen genug bleiben mag, so liegt auch hier der wahre Wert in der Bethätigung, nicht im Erreichten.

VI.

Die Auswahl der Lektüre.

Von allen Fragen, welche sich innerhalb des französischen Unterrichts ergeben, darf man vielleicht als die wichtigste diejenige nach der Wahl der angemessenen Schulautoren ansehn. Aber grade über sie fasse ich mich am kürzesten; einmal, um nicht früher gethane Äuſserungen zu wiederholen, und dann, weil diese Frage ohnehin in gutem Flusse und ihre Lösung auf gutem Wege scheint und nicht wenige an ihrer Lösung mit arbeiten. Nicht lange ist es her, daſs bewuſste pädagogische Gesichtspunkte bei dieser Sache überhaupt kaum zu walten schienen, daſs man bei der Auswahl von dem Wunsche der Abwechselung oder der Neuheit, von persönlicher Vorliebe, ja von Rücksichten auf die Ergötzlichkeit des Stoffes oder die spannende Darstellung sich leiten lieſs, oder daſs man seine Wahl nur um solcher Vorzüge willen traf, die für die Schule und den Unterricht keine sind, daſs man etwa gradezu von der litterarhistorischen Bedeutung oder dem Schwergewicht des Inhalts sich bestimmen lieſs, oder auch ohne viel Prüfung dem Herkommen treu blieb. Die Versuche, feste Gesichtspunkte aufzustellen und womöglich zu vereinbaren, haben sich in den letzten Jahren gemehrt. In allen Hauptfragen hat eine gröſsere Anzahl von Stimmen sich für dieselben Gesichtspunkte ausgesprochen, welche in „Bemerkungen über die französische und englische Lektüre in den oberen Realklassen“ (Programm von Ruhrort 1879) von

dem Schreiber gegenwärtiger Zeilen vertreten wurden. Aber wesentlich weiter gefördert wurde die Sache durch Aufsätze wie den von Foth in Dittes' Pädagogium (Dezbr. 1880), von O. Vogel im Programm der Realschule I. Ordn. zu Perleberg 1880, von Seitz als Berichterstatter der schleswig-holsteinischen Direktorenkonferenz, von Hemme und Braune als Berichterstattern der hannoverschen Konferenz, 1882, von Timme im Programm des Hildesheimer Andreanum, von Ulbrich im Programm des Friedrichs-Realgymnasiums zu Berlin, 1884, und von andern.[1] Wenn die meisten der genannten Arbeiten neben dem Französischen das Englische betreffen, so gehört der ersteren Sprache doch immer der Hauptteil der Betrachtungen, und für sie ist die Frage auch die ungleich schwierigere, wie dies das Wesen der französischen Litteratur oder des französischen Geistes einerseits und die Ziele unserer höheren Schulerziehung andrerseits denn doch mit sich bringen — womit übrigens keineswegs ein feindseliges Urteil über jene Litteratur überhaupt gefällt sein soll.

Dafs bei der Bestimmung der Schullektüre eine Anzahl verschiedener Gesichtspunkte sorgfältig und taktvoll gegeneinander abzuwägen seien, wird nun von fast allen Seiten anerkannt; dafs aus der besonnenen Prüfung und strengen Sichtung dann nur eine recht beschränkte Anzahl von Schriftwerken als zweifellos geeignet hervorgehe, ist die allgemeine Erkenntnis; auch scheinen die meisten darin übereinzustimmen, dafs der Mafsstab der geistig erziehlichen Bedeutung der wichtigste und in letzter Linie ausschlaggebende sein solle.

Erfreulich ist auch, dafs die Anwendung jener Gesichtspunkte bereits jetzt die verschiedenen Bearbeiter zu annähernd gleichartigen Ergebnissen geführt hat. Die nun schon wiederholt versuchte Aufstellung eines Kanons soll auch nach Ansicht derjenigen, die ihn fordern, nicht ausschliefsen, dafs weiterhin geprüft und gelegentlich modifiziert werde. Aber feste Mittelpunkte, gewissermafsen ein eiserner Bestand scheint gewonnen; über das Grenzgebiet, über Abzüge oder Zuthaten müfste sich bequem verhandeln lassen.

Neben der Frage der Angemessenheit oder Unzulässigkeit an sich besteht nun aber auch die der passenden Stufenwahl. In der letzteren Hinsicht möchte ich sogleich einen bestimmten Standpunkt bekennen. So sicher wir gewisse Werke selbst von unserer obersten Stufe ausschliefsen müssen, weil sie über dem

Horizont unserer Zöglinge hinschweben, so gut wäre es, glaube ich, wenn diejenigen, welche an sich zweifellos geeignet sind, auch nicht schwerer genommen würden, als sie sind. Wenn man in der Sekunda selbst der Realanstalten, für welche das Französische eine Hauptsprache ist, nichts Schwierigeres treiben und bewältigen mag, als Charles XII oder Michaud's ersten Kreuzzug, so ist das ein Mifsgriff oder ein Schwächebekenntnis. Nach meinen Erfahrungen indessen glücklicherweise nur das erstere. Man nehme solche Schriften getrost in die Obertertia. Geht es nicht sogleich sehr flott, nun, bei den antiken Autoren ist ja auch zunächst eine Periode des mühsamen Eindringens oder, um ein physikalisches Bild zu gebrauchen, der toten Reibung durchzumachen; der Lehrer kann aber deshalb nicht wagen, den Schriftsteller für noch zu schwer zu erklären, die Überlieferung hält ihn in wohlthätigen Banden fest. Für das Französische besteht noch keine so ehrwürdige Überlieferung, dafs man ihr nicht den Gehorsam kündigen dürfte. So halte ich denn aus dem obigen Gesichtspunkte an der auch schon anderswo geäufserten Meinung fest, dafs von der klassischen Tragödie so viel, als angeht, in die (Ober-)Sekunda zu ziehen sei, um die Prima von dieser nur sehr teilweise erfreulichen Lektüre zu befreien und dort Schwierigeres, Bildenderes und Befriedigenderes vornehmen zu können. Dem Charakter der Obersekunda, dem ersten Kursus der Oberstufe, scheint mir das grade zu entsprechen. Nicht blofs Athalie, auch Britannicus, auch Cid oder Horace kann man da füglich lesen; die Sprache ist doch gar nicht zu schwer, die Eigentümlichkeiten der Dichtersprache machen nicht lange Schwierigkeit; oder stünde der Inhalt zu hoch für eine Generation, die Schillers meiste Dramen bewältigt? oder soll man die Stücke für die oberste Stufe aufbewahren, weil sie gleichsam das Höchste und Beste wären? Man braucht sich nicht denen anzuschliefsen, welche von dem gesamten ästhetischen Wert dieser Dichtungen gradezu verächtlich reden; aber um ihrer inneren Herrlichkeit willen brauchten wir dieselben überhaupt nicht in die Schule zu ziehen. Die Zöglinge erwärmen sich auch nimmermehr dafür, wenigstens nicht unter gesunden Verhältnissen; auch die etwaige Begeisterung des Lehrers würde schwerlich viel helfen. In Prima tritt die Tragödie in Gestalt von Shakespeare oder Sophokles ein, und wie man dem letzteren keinen Seneca zur Seite gehn läfst, fast ebenso gut kann man auch auf französische

Tragödie verzichten, zumal es nur ein Verzichten auf Fortsetzung sein soll. Den frei gewordenen Raum wird am natürlichsten und am meisten berechtigt Molière einnehmen.

Das hängt nun schon nahe zusammen mit einem anderen Punkte, an welchem die Regelung noch immer nicht vollzogen ist. Es handelt sich um das Gesamtmafs des zu Lesenden. Wie erstaunlich weit das Verfahren hierin noch vor kurzem auseinanderging, und auf welche Unfertigkeit in der Art der Textbehandlung dieses Auseinandergehen schliefsen liefs, soll nicht wiederum geschildert werden. Nach und nach hat man bestimmtere Rechenexempel vollzogen und darnach Normen aufgestellt. Aber der Wirklichkeit wurde man noch immer nicht gerecht. Wenn auch gar keine Verlangsamung durch Pedanterie oder Ungeschick des Lehrers oder besondere Schwerfälligkeit der Klasse stattfindet, halte ich zwei bis drei „ganze“ Werke in einem Jahre der Sekunda, also in höchstens 80 Stunden, von welchen aber nach bekannten sachlichen und menschlichen Verhältnissen noch ein hübscher Bruchteil abgeht, immer für eine anfechtbare Rechnung. Jedenfalls mufs dann die Ausgabe oder die geschickte Auswahl des Lehrers das „Ganze“ in ganz bescheidenen Grenzen herstellen, und jedenfalls müfste man in dem blofsen Anlesen eines Autors ein geringeres Übel sehen, als in dem Durchjagen, einem der Merkmale des alten maître-Betriebs der französischen Sprache, wobei einmal verkannt wird, dafs das eigentlich Bildende die Arbeit am Begreifen des Einzelnen ist, und dann, dafs die Menge der gewonnenen sprachlichen Eindrücke keineswegs in einem auch nur annähernden Verhältnisse zur Menge des Gelesenen steht, dafs das Viellesen, worauf noch immer von vielen Seiten gedrungen wird, gar nicht notwendig mit der Aufnahme vieler Beobachtungen verbunden ist. Um die Sprache kennen zu lernen, ist es eigentlich ein besseres Mittel, gradezu ein ganz beschränktes Stück oft vorzunehmen, denn auch schon ein beschränktes Stück bietet genau genommen Gelegenheit zur Beobachtung der zahlreichsten, mannigfaltigsten sprachlichen Erscheinungen. Einem derartigen Betrieb darf ja aus anderen Gründen nicht ernstlich das Wort geredet werden, aber erinnern darf man immerhin einmal an diese Thatsache.

Der Fragen bleiben also freilich noch manche, und neue werden weiterhin auftauchen.

VII.

Die Behandlung der Lektüre.

Nach Gedankengehalt und sprachlicher Form bestimmte sich die Auswahl der Schriftwerke. Dieser doppelte Gesichtspunkt deutet nun vielleicht schon auf eine tiefgegründete Schwierigkeit in der Behandlung hin. Dafs dem Stoff als solchem Interesse und Aufmerksamkeit gewidmet werde, mufs nach allem Gesagten eine unserer bestimmtesten Forderungen sein, damit wir aus der formal-schematischen Behandlung herauskommen, die ohne Berechtigung den grofsen Anspruch erhebt, Geistesschulung schlechthin zu bedeuten. Aber andrerseits soll an der Lektüre doch womöglich in noch höherem Mafse als bis jetzt Spracherlernung durch Sprachanschauung und Spracherkenntnis erzielt werden. Und auf die psychologische Thatsache ward bereits oben hingewiesen, dafs nur scheinbar die Aufmerksamkeit je einem Doppelten zugleich gelte. Nach welcher Seite die natürliche Aufmerksamkeit des Schülers, überhaupt des naiveren Menschen, geht, ist kein Zweifel: nach der stofflichen. Zur Aufnahme der Form mufs erzogen werden. Das geht nun aber an fremden Sprachen leichter als an der eigenen, und hierin liegt ein wesentlicher Grund für die Rolle, welche dieselben bei der „höheren Bildung" spielen. Indessen, die Stoffaufnahme bleibt überhaupt eine lockere, wenn sie nicht durch strenge Formaufnahme hindurch erfolgt. Und hier mufs die Lösung jener Schwierigkeit liegen: das Wünschenswerte ist, dafs die Analyse des Sprachlichen nötig sei zur rechten Sachaufnahme, und dafs andrerseits mit jener diese auch gegeben sei.

In Wirklichkeit ist das freilich nicht ohne weiteres so. Hier sind die alten Sprachen unleugbar im Vorteil. Schon eine Nepos- oder Caesarperiode kann selten „herausgebracht" werden ohne reflektierende Analyse des Sprachlichen, und wenn der Schüler durch diese Arbeit hindurch bis zum Übersetzenkönnen gelangt ist, so hat er damit im allgemeinen auch den Sinngehalt der Periode leidlich erfafst. Die neueren Sprachen stehen einander zu nahe, sie laufen zu sehr parallel; und grade beim Französischen ist es gar zu leicht möglich, dafs ganze Abschnitte mit dem Munde und für das Ohr befriedigend übersetzt werden, ohne dafs

der Gedanke eigentlich verfolgt und erfaſst wurde. Auſser der Durchsichtigkeit der Sätze und der sauberen Verteilung der Wortgruppen wirkt dazu auch die breite Rolle, welche die abstrakte Fassung der Gedanken spielt, und meiner Überzeugung nach nicht am wenigsten die thatsächliche Abhängigkeit vom Französischen, in welcher sich die Entwicklung des deutschen Ausdrucks vollzogen hat. Jedenfalls kann die Praxis jedem Lehrer hinlängliche Proben von jenem Sachverhältnis geben.

Die erste groſse Schwierigkeit ist also eben — die Leichtigkeit. Und darum ist ein gewisses Maſs absichtlichen prüfenden Verweilens bei der formalen Seite doch nicht entbehrlich. Nur darf es nicht banausisch gemacht werden, und von einer Behandlung des litterarischen Stoffes als eines groſsen Ragoût, aus welchem die Proben auf alle möglichen grammatischen Regeln herauszugabeln seien, sind wir denn doch hoffentlich nachgerade fast allerwärts losgekommen, sodaſs die Entrüstung gewisser Gegner und Angreifer hier minder groſs zu sein brauchte. Schon bei der Rückübersetzung verbindet sich die sprachlich formale Erörterung meist ganz natürlich mit der unmittelbaren Aufgabe; bei den oben geschilderten Reproduktionsversuchen nicht minder. Überhaupt ist der Doppelzweck der Aneignung von Inhalt und Form am besten zu erreichen, wenn man — daſs ich so sage — den Text in Bewegung setzt. Dabei ergeben sich von selbst die mannigfachsten Reize, subjektiv wie objektiv entwickeln sich Fragen aller Art. Jenes Inbewegungsetzen des Textes kann freilich leicht in eintönige Bahnen einlenken, kann zu einer Art von mechanischem Spiel werden. Dagegen nun weiſs ich keine andre Hülfe, als mit jenem groſsen Philologen an den Lehrer das Ansinnen zu stellen: Vor allem habe Geist. Überhaupt ist Geist, an die zu erziehende Jugend gewandt, nicht verschwendet; leider betrachten nicht wenige Leute von Geist ihre Lehrerfunktionen, namentlich wenn sie nicht den obersten Klassen gelten, als einen unvermeidlichen, aber bedauerlichen Abzug von ihrer eigentlichen geistigen Mission.

Wiederholt ist nun schon angedeutet, daſs die Wiederholung des Gelesenen sich nicht einseitig auf eine nachträgliche Auffrischung der gefundenen Übersetzung beschränken solle. Das Bedürfnis einer solchen regelmäſsigen (zu Hause einzuübenden) Nachübersetzung ist bei der gröſseren Entfernung zwischen lateinischem und deutschem Text ein viel gröſseres. Hier

im Französischen wird es nicht immer empfunden werden, dafür anderes aber desto mehr. Die häusliche Wiederholung und Einübung der in der Schule festgestellten Übersetzung bekommt leicht etwas Mechanisches, und das eigentlich Wertvolle ist nicht das Festhalten der guten Übersetzung an sich, sondern das Finden und das gemeinschaftliche Feststellen derselben. Darum halte ich unmittelbare Nachübersetzung für angebrachter als nachträgliche und denke dabei auch an die Entlastung der Lernenden. Für die Auffrischung des Pensums giebt es dann eben andere, mannigfache Wege und Übungen.

Nicht als ob auf diesem Gebiete womöglich Aufhebung der Hausarbeit überhaupt angestrebt werden dürfe. So weit nämlich gehen ja gegenwärtig gradezu die Forderungen der Jugendfreunde. Wenigstens solle sie auf wenige und leichte Übungen beschränkt werden, und bei den leichten denkt man grade an Wiederholungen des im Unterricht Dagewesenen. Dabei liegt — ich gestatte mir, hier einen Augenblick auf diesen Punkt einzugehen — ein doppelter Irrtum vor. Erstlich, wenn Wiederholungen objektiv leichter sind als Neuarbeit, so sind sie dafür subjektiv reizloser, ja recht eigentlich dem jugendlichen Geiste widerstrebend; und umsomehr verführen diese Forderungen zur Nichterfüllung, als die Kontrolle ihnen gegenüber schwerer ist. Grade darauf kommt es meiner Ansicht nach an, dem Schüler reizvolle Aufgaben zu stellen, das heifst nicht solche, die nur die Begabtesten lösen, nicht solche, an denen der Mittelschlag sich abquält, aber solche, die durch vorherige Lösung analoger Aufgaben im Unterricht vorbereitet und doch individuell neu sind. Der andere Irrtum ist der, dafs der Artunterschied zwischen der Teilnahme an gemeinschaftlicher Geistesarbeit (im Unterricht) und isolierter (im Hause) nicht gewürdigt wird. Den breiteren Raum soll jene einnehmen, aber die eigentlichste Kraftentwicklung ist bei dieser. Über das wirkliche Können wird ohne diese stets grofse Täuschung bleiben, ja nicht blofs dies, nein, das Können bleibt wirklich verhältnismäfsig unentwickelt. Die Anlehnung, das Mitgetragenwerden, die Stützen und Winke spielen dort eine grofse Rolle; das alles führt zu befriedigenden Gemeinresultaten; aber die eigentliche Leistungsfähigkeit des Einzelnen wird in der Isolierung erprobt und gebildet. Individuelle Leistungen geben später doch stets den entscheidenden Ausschlag, und solchen mufs entgegengeführt werden. Auch der

Anfang oder eine gewisse Vorstufe grade zu wissenschaftlicher Arbeit ist die selbständige Lösung solcher Hausaufgaben; so ist das richtige Herausbringen des Schulautors die wenn auch bescheidene Vorstufe zu wissenschaftlicher Exegese. Auf diese Schule verzichten wir nicht, und zwar im echtesten Interesse der Jugendbildung. Nur dem Mifsbrauch sei der Krieg erklärt.

Erfordert nun die häusliche Vorbereitung im gewöhnlichen Sinne, d. h. das Herausbringen des Sinnes, nach der Natur der Sache wesentlich geringere Anstrengung beim Französischen als bei den alten Sprachen, so ist für diesen Ausfall ein Ausgleich zu verlangen. Nicht weil den Zöglingen das mindere Kopfzerbrechen nicht zu gönnen wäre, sondern weil dieses Mafs von Kraftentwicklung eben nötig ist, um Kräfte zu bekommen. Jener Ausgleich nun mufs natürlich nicht blofs in der möglichst treuen Beobachtung alles Einzelnen, sondern auch in fertigerer Bewältigung des Ganzen gesucht werden. Die meisten französischen Perioden vermag der reife Schüler der oberen Klassen auch ohne besondere Vorbereitung zur Not wiederzugeben, und nach vorherigem Aufschlagen der allenfalls vorkommenden fremden Vokabeln schon ganz befriedigend; dafür aber sollen auch die schwierigsten Stellen schon wohl bewältigt sein und eine gewisse sichere Beherrschung an der gewählten Übersetzung, ja auch an der Art des Lesens sichtbar werden. Verworren oder auch nur verschlungen kann ja auch die umfangreichste Periode kaum je genannt werden. Nehmen wir z. B. die folgende aus Lanfrey, Histoire de Napoléon I (S. 18 der Weidmannschen Ausgabe): „La rupture de tant de liens séculaires, qui attachaient les uns aux autres les peuples dont on allait disposer sans leur aveu, le mépris qu'on affichait ouvertement pour leurs traditions, leurs habitudes, pour les sentiments qui les unissaient à leurs vieilles dynasties, pour leur fierté patriotique, pour leurs plus chères sympathies nationales, le bouleversement de leurs institutions, le changement complet en un mot qu'on introduisait dans toutes leurs conditions d'existence supposaient que, selon une expression dont on a beaucoup abusé, ils étaient mûrs, au moins dans une certaine mesure, pour ces transformations, qu'on leur apportait quelques compensations, si quelque chose pouvait compenser la perte de la liberté, en un mot qu'une révolution non moins radicale s'était opérée dans toutes leurs idées et qu'on comptait

sur l'appui de cette révolution pour le succès du nouvel état de choses qui leur était imposé.“ Trotz der Länge von 149 Wörtern ist der Bau des Ganzen so regulär und für den, der überhaupt die Augen offen hält, durchsichtig, dafs eine Übersetzung auch aus dem Stegreif gar keine Kunst ist: aber um es gut zu übersetzen, ist denn doch ein tüchtiges Mafs geistiger Konzentration aufzuwenden.

Nun hängt die Fähigkeit zu guter Übersetzung allerdings wesentlich von der Sicherheit und Reife des deutschen Ausdrucks ab. Solange der deutsche Ausdruck selbst noch unentwickelt ist, liegt hier ein Hauptarbeitsfeld für den Lehrer. Selbst gegenüber einer so einfachen Darstellung wie die des Charles XII reicht die Sicherheit des Tertianers nicht immer aus. Hier entsteht nun, und zwar auf der ganzen Linie, die Aufgabe der planvollen Vervollkommnung.

Planvoll kann die bis jetzt nach dieser Seite geübte Thätigkeit im allgemeinen schwerlich genannt werden. Die Sache ist auch an sich zu weit, zu unendlich, um ganz in Kategorieen gebracht und säuberlich in die Schubfächer eines methodisch zu durchlaufenden Systemganzen verteilt zu werden. Freiheit der Bewegung auf diesem Gebiete ist eine Wohlthat. Aber sie braucht doch nicht vage Willkür zu sein. Mit dem ewigen zufälligen Nebeneinander (oder auch Gegeneinander!) der Einzelbemerkungen und Einzelkorrekturen wird der wünschenswerte sichere Fortschritt nicht gewonnen. Richten wir deshalb zunächst wenigstens auf einige bestimmte Punkte unser Augenmerk. Diese Punkte ergeben sich aus dem Verhältnis der Sprachen selbst. In sehr vielen Fällen ergiebt eine ganz wörtliche oder gar eine mechanische Übersetzung des französischen Textes ein Deutsch, welches eben auch deutsch ist, welches den Gedanken ausdrückt, welches vor den Ohren passieren kann und vor den Ohren der noch keine grofsen Kenner enthaltenden Schülerklasse anstandslos passiert, auch selbst dem Lehrer infolge der Gewöhnung an das Mittelmäfsige genügend scheinen kann, wenn er nicht gegen seine Zöglinge und sich selbst unerbittlich ist. Dafs der so entbehrlich scheinende Schritt von dem Auchdeutsch, dem Notdeutsch, dem nicht inkorrekten Deutsch bis zu dem wirklich guten, natürlichen, echtbürtigen Deutsch gemacht werde, darauf kommt viel an. Auf nicht wenigen, mehr elementaren Punkten kann dazu denn doch schon früh erzogen

werden; die mittleren Klassen sind es, wo das ernstlich beginnen mufs, dann wird weiter oben auch in den feineren, weniger greifbaren Punkten das Suchen des besten, des wahren Deutsch Bedürfnis und Gewohnheit sein, und für immer weitere Vervollkommnung ist der Weg gebahnt.

Zum Beispiel. Da die französische Wortstellung besonders wenig Verschlingungen kennt und vielmehr ein sauberes Nebeneinander von bestimmt zusammengehörigen Wortgruppen darstellt, und da diese Anordnung von keiner (sonst komplizierter verfahrenden) Sprache ausgeschlossen sein kann und von der deutschen durchaus nicht ist, so beschränkt man sich leicht auf ein bequem schrittweises Reproduzieren jener Wortgruppen. Auch dem Tertianer aber darf nicht eher Zufriedenheit ausgesprochen werden, als bis er z. B. übersetzt hat (Charles XII ed. Göbel S. 54) „Son père Mitelleski — avait été chassé — de son royaume — par ses propres sujets — en 1688“ durch „Sein Vater M. — war — im Jahre 1688 — von seinen eigenen Unterthanen — aus seinem Königreiche — vertrieben worden“, also bis er die Ordnung der Wortgruppen $a\ b\ c\ d\ e$ ganz bestimmt umgesetzt hat in $a\ \frac{b}{2}\ e\ d\ c\ \frac{b}{2}$. Von selbst nämlich ordnet er so keineswegs, und von den sonstigen Möglichkeiten greift er erst zu verschiedenen anderen, bis er jene normale gefunden hat. Hier ist es namentlich nicht gleichgültig, ob er sie eben selbst finden mufs, oder ob der Lehrer diese „kleine“ Abänderung, dieses „Nochbesser“ zu seiner persönlichen Befriedigung gratis dreinwirft. Auch das Warum läfst sich zeitig aufweisen. Auf chassé folgt zuerst de son royaume, weil es eben näher als die anderen Bestimmungen dazu gehört, zur Ergänzung seines Begriffes bedurft wird; logisch korrekt hat dann par ses propres sujets zu folgen, und en 1688 hat die loseste Beziehung zu chassé: nachdem nun im Deutschen „vertrieben worden“ ans Ende verwiesen ist, haben die drei näheren Bestimmungen doch ihre natürlichen Distanzen einzuhalten, und so entsteht jenes $e\ d\ c\ \frac{b}{2}$. Dafür kann man auch Tertianern die Augen öffnen.

Um bei der Wortstellung zu bleiben, so ist es hier eine andere, und zwar schon etwas höhere Aufgabe, die oft weitgehende Koordination der französischen Sätze — nicht etwa durch Subordination zu ersetzen (was dem Deutschen doch schwerlich zu gute käme), aber weniger fühlbar zu machen durch ver-

änderte Folge der allzu parallelen Wortgruppen. Die Anaphora, welche das Französische liebt, erscheint deutsch leicht unnatürlich. Im Charles XII umfaſst die Charakteristik Peters des Groſsen etwa acht von den kleinen Seiten der Göbelschen Ausgabe. Hier beginnen 33 Sätze mit il (auf Peter bezüglich), sehr viele davon mit il a, mehrere andere auſserdem mit Pierre oder le czar, also demselben logischen Subjekt an derselben Stelle. Im Französischen erscheint das weder eintönig noch gekünstelt, namentlich wenn man es richtig zu lesen weiſs; im Deutschen ist hier nötig und auch schon in Tertia zu verlangen, daſs z. B. S. 28 Umstellungen folgender Art gemacht werden: „In seiner Jugend konnte er ohne Angst über keine Brücke gehen; dann lieſs er die Holzläden seines Wagens schlieſsen; später bewältigten Mut und Geist bei ihm diese mehr körperliche Schwäche. Bei Asow lieſs er einen schönen Hafen bauen; dort wollte er Galeeren halten etc. Sogar die Chirurgie hatte er gelernt; mit Erfolg arbeitete er in der Mechanik etc. Durch Kanäle, die er selbst entwarf, wollte er Dwina, Wolga und Don verbinden etc.“ Eine ganz ähnliche Satzreihe findet sich schon wieder S. 34 bei der Schilderung der plötzlichen Umwandlung in dem Wesen Karls, vorher eine solche S. 26 in der Schilderung der Bärenjagd. Einmal angeregt, werden die Schüler diese Änderungen selbst vornehmen und als Bestandteil ihrer Übersetzungsaufgabe betrachten lernen. Das muſs dann günstig zurückwirken auf ihr Französischschreiben. Ohne solche Anleitung wird der Schüler z. B., wenn im Französischen „lorsque, ne voyant plus d'autre expédient, il se résolut etc.“ steht, ganz unbefangen nachfolgen, wofür er denn später eines Tages nach dem deutschen „als er u. s. w.“ ebenso unbefangen „lorsqu'il, ne voyant etc.“ schreiben wird.

Wichtiger und komplizierter als die Wortstellung ist die Übersetzung zahlreicher Verbindungen, bei welchen wiederum das Mechanische genügen kann, aber nicht genügen soll; umsoweniger, als es wiederum nachher zahllose Fehlgriffe im Französischen veranlaſst. Also unerbittlich: la bataille d'Ivry, die Schlacht bei Ivry; le château de Blois, das Schloſs zu Blois; lui dit-il, sagte er zu ihm; il lui parla de .., er sprach mit ihm über; depuis longtemps, schon lange; dès le lendemain, schon am folgenden Morgen; il pouvait avoir dix-huit ans, er mochte achtzehn Jahre alt sein; tant de vertus, alle diese Tugenden

des années de guerre, jahrelanger Krieg; peu naturel, unnatürlich; peu exercé, ungeübt; il fera ce qu'il pourra, was er kann; un grand courage, grofser Mut; une grande et belle maison, ein grofses, schönes Haus, und so weiter, denn eine lange Reihe liefse sich von solchen regelmäfsigen Vorkommnissen aufstellen.

In diesen Anforderungen ist nun offenbar eine Abstufung möglich, die sich mit der Steigerung der Autoren und der wachsenden allgemeinen Reife von selbst noch nicht ergiebt, die aber wohl etwas planmäfsig gepflegt werden kann. Mit einer gewissen Regelmäfsigkeit kehren z. B. die Fälle wieder, in denen ein deutsches abstraktes Substantiv einer französischen Infinitivwendung gegenübertritt (nach der Verwirklichung eines Gedankens streben, um die Erfüllung eines Wunsches bitten etc.), oder wo ein Substantiv gegen eine relativische Umschreibung steht (ceux qui l'apportèrent, die Überbringer), oder wo ein Moment ganz fallen zu lassen ist (nous avions tout avantage à la voir acquérir des provinces etc., wir hatten nur Vorteil davon, dafs es [Preufsen] Provinzen erwarb etc.), oder wo vervollständigt werden mufs (Il poliçait ses peuples, et il était sauvage, und war dabei selbst roh; ce qui n'a pas du tout la même signification, was denn doch durchaus nicht dasselbe bedeutet). Nicht selten ist der grammatischen Nüance des Französischen durch besondere Wahl des Ausdrucks Genüge zu thun, so namentlich gegenüber dem Imparfait eder Défini (le czar apprit que le roi de Suède marchait pour secourir Narva ...... im Anmarsch wäre); nicht selten ist eine gewisse Verschiebung nötig, um einen natürlichen deutschen Ausdruck zu gewinnen: so im obigen nous avions tout avantage ... nur Vorteil, oder pour tout refuge, als einzigen Zufluchtsort; oder la substitution du bon et généreux Fox à cet homme hautain [Pitt], der Ersatz dieses hochmütigen Mannes durch den guten, edlen Fox.

Sehr oft mufs bei der Übersetzung unbedingt die Konstruktion geändert werden, um die vom Autor gewählte und gewollte Aufeinanderfolge der Begriffe und Verteilung der Effekte beizubehalten resp. wiederzugeben! Das bedeutet dann eine so recht geeignete Aufgabe für die obersten Stufen und schliefst allein eine Fülle von interessanten Vorkommnissen ein. Auf dieser Stufe kann auch recht wohl schon der Anspruch an eine gewisse Umgestaltung in rhetorischer Beziehung gemacht werden. So

bedürfen gleich im Eingang des Auszugs aus Lanfrey von Ramsler folgende rhetorisch charakteristische Perioden, um im Deutschen nicht unangenehm zu werden, einer gewissen Abstumpfung: „Général sans armée et souverain sans États, ce prince n'avait plus pour tout refuge que la Hongrie etc. Il vint au bivouac de Napoléon; il humilia, dans sa personne, dix siècles de grandeur, de puissance et d'orgueil devant ce parvenu enivré d'un tel triomphe, il obtint par grâce un armistice etc. Dégoûté de son rôle de généralissime, et l'imagination vivement frappée des scènes d'horreur auxquelles il avait assisté, Alexandre ratifia une convention etc.“ Eine solche Aufgabe bildet denn die rationelle Fortsetzung des oben dem Charles XII gegenüber Verlangten. In dem letzten Beispiele kommt übrigens die Übersetzung verschiedener Einzelheiten als eine nicht ganz leichte Aufgabe hinzu.

Und wie denn unter solchen Ansprüchen ein ganz tüchtiges Stück Arbeit auch bei der Wiedergabe einer nur französischen Periode zu leisten sein kann, dafür liefsen sich aus einem Buche wie der citierte Lanfrey, oder aus anderen Schriftstellern der obersten Stufe, etwa Mirabeau, Beispiele in Menge holen, bei welchen der Weg vom unmittelbaren Verständnis bis zu der von dem Sinne des Originals einerseits und dem deutschen Sprachgeist andrerseits geforderten Übersetzung ein beträchtlicher ist. Man gestatte mir wenigstens je eins: „Napoléon ne répondit au pape qu'après Austerlitz. La lettre du pape lui était arrivée au milieu de tous ses projets de restauration de l'empire de Charlemagne, en plein rêve carlovingien. Le pape était entré, de moitié avec Napoléon, dans cette grande parodie historique; il avait évoqué, avec une complaisance illimitée, le nom et les souvenirs de Charlemagne tant qu'il avait espéré en tirer profit pour son propre pouvoir, il allait maintenant connaître le danger de ces anachronismes ambitieux et éprouver ce que c'était qu'un Charlemagne dans une époque sans croyances. La réponse de Napoléon, tout en gardant encore quelques ménagements de forme, fit crouler d'un seul coup tout l'échafaudage des ambitions pontificales“ (Weidmannsche Ausgabe S. 22). Und aus Mirabeau: „Ah! ils seraient pardonnables, ces mouvements, fussent-ils même ceux du désespoir, à un peuple qui, sous le règne d'un bon roi, s'est vu traîner, par la perfidie des mauvais conseils, je ne dirai pas sur les bords, mais sur les pentes escarpées du plus affreux

des précipices" (Ausg. v. Fritsche III, S. 67). Diese Stellen mögen Typen sein für diejenige Art von Schwierigkeiten, welche die französische Prosa im Unterschied namentlich von der lateinischen darbietet. Dafs es, wenn auch nur für den erwachsenen Schüler, aber doch für diesen, lösbare Schwierigkeiten seien (ein sehr wichtiger Punkt), ist dabei meine Überzeugung. Die letzte Periode ist zugleich ein vorzügliches Muster der angemessenen und übersichtlichen Verteilung gehäufter Nebenbestimmungen, worin das Französische so hoch steht.

Mir ist also zweifellos, dafs wir auf dem Gebiete des Übersetzenlehrens noch vieles thun können, um mehr Einheit, ein gewisses Mafs von Plan und System und gröfsere Fruchtbarkeit der Einzelarbeit zu erzielen. So über die Mafsen planvoll der grammatische Unterricht seit lange gegeben wird, so frank schaltete der Zufall bei diesem andern. Nicht, dafs der Lektüre eine gröfsere Bedeutung amtlich zuerkannt werde, kann uns helfen, sondern dafs sie durch Wahl und Behandlung die volle Bedeutung erhalte, die sie gewinnen kann.

Von der Übersetzung wäre überzugehen zur Erklärung, zum „Kommentar". Damit aber glaube ich leider sofort ein neues Gebiet zu betreten, auf welchem Vereinbarung und fester Gang noch gar sehr fehlen. Es giebt bekanntlich ein Kommentieren um des Kommentierens willen, das in Breite und Selbstgefälligkeit des persönlichen Wesens seinen Ursprung hat und selbst an vornehmen Bildungsstätten seine grofse Rolle gespielt hat. Damit werden wir ja nun grundsätzlich fertig sein, und anstandslos wird der Grundsatz Annahme finden, dafs zu erklären ist, was um des zu erlernenden unmittelbaren Verständnisses willen einer Erklärung bedarf, anderes aber nicht. Dabei bleibt in der Auffassung der Worte „unmittelbares Verständnis" immerhin noch Verschiedenheit genug möglich. Dafs in der Wirklichkeit hier überhaupt die mannigfachsten Gepflogenheiten herrschen, ja sich kreuzen, darauf mufs ein Blick auf die gedruckten Kommentare bringen; die „Anmerkungen" unserer Schulautoren dürfen zu denken geben. Nicht blofs, dafs über das Mafs des Angemessenen gar keine gleichartige Vorstellung zu herrschen scheint, sondern man sieht oft gar keine Beziehung zwischen der geistigen Höhe des Textes und derjenigen der Anmerkungen; mitunter setzt jener Kinder voraus und diese Studiosen der Philologie, oder jener wenigstens Oberprimaner und diese Unter-

tertianer; bald werden moralische Jugendgeschichten mit etymologischen Exkursen gespickt, bald Molières Charakterkomödien mit Auflösung der Inversionen, oder Lanfreys Napoléon mit der immer wiederkehrenden Bemerkung: „man beachte die Wortstellung nach dont!“ Noch aufserdem aber ist manches verwunderlich. Blicken wir einen Augenblick näher auf das Gebiet der Fufsnoten und gelegentlich auch das übrige belehrende Beiwerk unserer Schulausgaben.

Da ist unter den Noten zuerst die sachliche. Ihrer bedarf es zweifellos mitunter zum unmittelbaren Verständnis des stofflichen Zusammenhangs, namentlich da, wo das Wort des Lehrers vielleicht nicht sogleich sicher und genau genug ausfallen dürfte, auch eine einmalige mündliche Mitteilung vielleicht nicht allgemein aufgefafst werden würde. Natürlich mufs dabei aber nach wirklicher Beschränkung auf das Nötige gestrebt werden, und nach durchsichtiger Fassung. Sehr vielfach wird statt dessen gleichsam ein ganzes Realien-Rad abgeschnurrt. Der Schüler sieht sich einem ganzen Wissensknäuel gegenüber, er wagt sich kaum ernstlich heran, er wird, wenn nicht verdummt, doch mindestens abgelenkt, nicht gebildet. Besonders mit biographischen Angaben auch ziemlich unwichtiger Personen ist man freigebig; kaum taucht im Text ein Eigenname auf, so meldet die korrespondierende Stimme aus den unteren Regionen vom Geburtstag an eine Reihe von Lebensdaten, die deshalb noch lange keine Vorstellung von der Persönlichkeit geben, bei denen der Leser vor Bäumen den Wald nicht sieht; dergleichen gehört in ein Nachschlagebuch, aber nicht unter den Text. Ebenso ist es mit entsprechenden Aufschlüssen aus anderen Gebieten. Schon die Vorstellung, die beim Schüler erweckt werden mufs, dafs es darauf ankomme, eine möglichste Menge von einzelnem Wissensstoff auf seinem Wege zu sammeln und einzuprägen, ist vom Übel. Der nun immerhin wohlgemeinten sachlichen Note schliefst sich an die selbstgefällig gelehrte, z. B. etymologische, die doch oft unmittelbar aus Nachschlagebüchern geschöpft ist, nicht einmal immer auf der Höhe steht, nach Belieben angebracht wird, aber ohne organischen Zusammenhang mit dem sonstigen Unterricht des Schülers, und so denn wiederum kaum günstig, eher aber ungünstig wirken kann. Ist ein Exkurs in die mehr wissenschaftliche Sphäre angezeigt, so hat das der persönliche Lehrer zu erkennen und zu erledigen, des papiernen Sache ist es nicht.

Ganz ähnlich steht es mit der aufdringlichen synonymischen Anmerkung, die nach Laune eine Vokabel packt und ihr Verhältnis zu Synonymen formuliert, in einer Weise natürlich, die unter fünf Fällen nur einmal dem Lehrer die gelungenste scheint, und die sich dieser wirklich verbitten darf. Viele Herausgeber trauen eben offenbar dem Lehrer wenig zu, weder ein ordentliches Wissen, noch eine ordentliche Vorbereitung, noch die Kunst, am rechten Orte zu reden und zu schweigen.

Nicht minder häufig aber wird zweitens der Schüler falsch eingeschätzt, mitunter zu hoch, viel öfter — und das gereicht dem neusprachlichen Unterricht nach aufsen hin nicht zu Ehre und Vorteil — zu niedrig. Da kommt denn also zunächst die wohlwollend hülfreiche Note, die entweder Konstruktionsschwierigkeiten löst, welche dem Schüler eine gesunde Anregung hätten sein können, oder eine deutsche Übersetzung bietet, die nun mechanisch oben eingesetzt wird. Darf der Lehrer glauben, auch ein bischen Takt und Sprachbeherrschung zu haben, so wirft er sie mitunter seinerseits über den Haufen, was den Schüler in eine eigentümliche Zweifelstimmung versetzt. Recht breit macht sich auch die grammatische Note, die öfter auf Bekanntes und Leichtes unnötig hinweist, als sie tiefere grammatische Fragen anregt, welches letztere ja sein Gutes haben kann; in der Fassung deckt sie sich natürlich selten mit derjenigen, die dem Schüler sonst entgegengebracht ist. Dazu kommt diejenige über die Aussprache, die nur auch nicht selten Bekanntes giebt und andrerseits in wirklich zweifelhaften Fällen, besonders bei neuen Eigennamen, im Stich zu lassen pflegt. Durchaus berechtigt ist dann diejenige über den Sprachgebrauch, oder vielmehr über Abweichungen vom herrschenden Sprachgebrauch; nur beschränke sie sich erstens auf die (dem Schüler für seine eigenen Arbeiten zum Muster dienende) Prosa, und dann wähle sie einen angemessenen Ton.

Und hiermit komme ich zur dritten Serie der Anmerkungen, denjenigen, in welchen der Herausgeber dem Autor gegenübertritt. Wendungen, wie „der Sprachgebrauch verlangte eigentlich“ oder „Besser würde stehn“ oder „Richtiger wäre“ oder „Die Grammatik verlangt“ u. s. w. sind prinzipiell und durchaus verfehlt, und diese sprachlich hofmeisternde Gattung müfste rückstandslos verschwinden; was darin Richtiges ist, mufs in andere Form gekleidet werden. Es steckt dahinter eine An-

schauung von „Sprachrichtigkeit“, die doch nachgerade überwunden sein sollte. Aber auch die den Inhalt oder wenigstens gewisse Einzelheiten des Inhalts treffenden absprechenden Urteile in den Anmerkungen sind eine häfsliche Erscheinung; mit wahrer Genugthuung scheinen manche Herausgeber ihrem Autor in Nebendingen etwas am Zeuge zu flicken, während doch aus ihnen nur die Sachkenntnis der Gegenwart spricht, die wohlfeiles Gemeingut ist. Natürlich, wenn die Könige bau'n, haben die Kärrner zu thun; das ist aber eine bescheidene Arbeit und verlangt einen bescheidenen Ton.

Die herrschenden Anmerkungen also zeigen viel Verfehltes; denn das hier zu ihrer Kennzeichnung Gesagte beruht in jedem Punkte auf reichlichem Beweismaterial, dessen Beigabe ja wohl unterlassen werden darf. Schwieriger noch als bei der Prosa ist es, dichterischen Texten die richtigen Bemerkungen beizugeben. Eine gewisse, übrigens gute Corneille-Ausgabe giebt zu 134 Eingangsversen 50 Anmerkungen. Darin wird fünfmal der Dichter direkt getadelt wegen ästhetischer Verfehlung, einigemale der Ausdruck als nur für die Komödie passend kritisiert, wiederholt werden veraltete Wendungen verzeichnet, einmal wird sein Ausdruck verteidigt, weil „dieser Gebrauch sich aus den besten Schriftstellern belegen lasse“, einigemale wird ältere Lesart angeführt, was ohne besonderen Zweck schwerlich in ein Schulbuch gehört, einigemale werden Parallelstellen herbeigezogen, einigemale wird Konstruktionshülfe geliehen, einigemale Übersetzung geboten, zum öfteren aber namentlich Voltaires Kommentar herbeigezogen, dessen Kritik meines bescheidenen Erachtens ganz aufserhalb der Sphäre deutscher Schulzöglinge liegt (und an dem vielleicht überhaupt das Dankenswerteste der brave Zweck bleibt, für welchen er verfafst wurde).

Die allgemeine Beschaffenheit unserer französischen Schulausgaben hat deshalb auch in den ferner stehenden Philologenkreisen wenig Hochschätzung gefunden; die gewisseste Aufgabe ist: Beschränkung und nichts als Beschränkung. Einige Stimmen wollen die Noten ganz verbannt wissen. Besser wird wohl das Nötige in einem Anhang untergebracht, sowie namentlich jede Übersetzung, mit der nur das Nachschlagen erspart werden soll, ebendahin oder in ein Wörterbuch gehört. Aber in dieser Beziehung ringen wir uns erst sehr allmählich aus der Stufe des alten maître-Unterrichts empor. Es kommen immer noch auf

eine in lateinischen oder griechischen Klassikern unter den Text gesetzte Vokabel in unserer Sphäre viele; ja es wird diese Einrichtung auch heute gradezu empfohlen. Man thut, als ob die entgegengesetzte nur eine unsinnige Schulmeistergewohnheit sei und ihr Ergebnis unnötige Zeitverschwendung der Schüler, die hier mit einem gewissen Behagen abgehetzt würden. Das ist falsch. Grade, wer sein Kind lieb hat, der — erspart ihm die augenblickliche Mühe nicht, deren es bedarf, um fortzuschreiten. Es wird hier wieder vielfach ohne psychologische Grundlage geurteilt. Das Unbekannte, auf welches der präparierende Schüler stöſst, weckt in ihm eine Frage, ein Bedürfnis zu erkennen. Wird die Frage im Moment des Auftauchens auch schon gelöst, das Bedürfnis unmittelbar befriedigt, so bleibt kein Eindruck, keine Erinnerung. Es bedarf einer gewissen Spannung zwischen Wunsch und Erfüllung, zwischen Frage und Antwort; während der Momente, in welchen der Präparierende aufschlägt, bleibt die innere Frage gleichsam offen, das Interesse konzentriert, und nur auf Grund dessen bekommt die dann gefundene Aufklärung Halt, sie haftet; ohne das heiſst es auch hier: aus den Augen, aus dem Sinn. Wer eine fremde Stadt an Freundesarme oder wer einen fremdsprachlichen Text mit Vokabelübersetzung durchwandert, die bleiben beide in gleicher Unwissenheit; mag dieselbe Vokabel oft gespendet werden, das hilft wenig; vorenthalten muſste sie einmal werden, das ist der pädagogische Weg. Warum nicht auch hier den Schülern die Anregung des Suchens und den Reiz des Selbstfindens gönnen, zumal wenn zwischen verschiedenen Bedeutungen gewählt werden muſs, um die richtige zu finden! Das Falsche, welches überwunden werden muſs, kann nur im Umfang der Forderung liegen, oder an pedantischer Erschwerung, wozu ich die Zumutung der Benutzung eines groſsen Lexikons schon in mittleren Klassen allerdings ganz entschieden rechne. Jede Überanstrengung wird eben Lähmung, und das Wissensbedürfnis ist ein zartes Ding, das, wenn schwer zu befriedigen, leicht erlischt.

Ich verlange also, daſs die Beigaben der Herausgeber dem Schüler nicht die Kraft und dem Lehrer nicht die Lust verderben; daſs sie der Aufgabe des letzteren etwas mehr Respekt bewiesen, läge auch im eigenen Interesse, denn gegenwärtig widmet der Lehrer der gedruckten Erklärung im allgemeinen wenig Hochachtung, und der Schüler folgt ihm darin, sobald er

es bemerkt hat, ohne innere Schwierigkeit. Das aber ist nicht gut. Was nun den mündlichen Kommentar des Lehrers angeht, so will ich darüber mich um so kürzer fassen. Das Dozierendürfen vom Katheder aus hat für viele Naturen einen so grofsen Reiz, dafs dies es eigentlich gewesen ist, was in ihren jungen Jahren zuerst den Gedanken bei ihnen auftauchen liefs, Lehrer zu werden. Das Wort ergreifen zu dürfen, um Wissen zu entwickeln, vielerlei Wissen und sicheres Wissen, und ein noch viel umfassenderes im Hintergrunde ahnen zu lassen, das ist schön, namentlich in den ersten Jahren. Aber dreiviertel oder neunzehntel dieses Dozierens ist illegitim, es hat keinen rechten Vater; es fehlt ihm nämlich der rechte psychologische Anlafs; die Bereitwilligkeit zur Belehrung ist noch nicht genug, um den Vortrag zu rechtfertigen. Dies eben mufs Grundregel sein: kein Dozieren ohne psychologischen Anlafs, keine Antwort ohne (innere) Frage, nicht Lösung ohne Spannung, was sich ja logisch wie praktisch von selbst richtet. Zur didaktischen Kunst gehört es dann allerdings, Stumpfheit nicht walten zu lassen, sondern jene inneren Fragen geschickt zu wecken. Zum didaktischen Können wird es auch gehören, dafs man Exkurse zu machen wagen darf, weil man es versteht, rechtzeitig und sicher wieder in die Bahn zurückzulenken. Und nach jenem Grundsatz der vorauszusetzenden oder voraus zu weckenden Frage wird sich endlich auch die Berechtigung der Einleitungen entscheiden. Die vorgedruckten oder vorerzählten Vitae sind etwas Rechtes! Die Persönlichkeit des Autors den Lesenden nahe zu bringen durch sein Werk, das ist die Aufgabe. Darum viel richtiger, im Lauf der Lektüre das Passende erörtern, als vorher in säuberlichem Zusammenhang, um so den Reiz des Selbstfindens zu rauben und den besten Mut verdampfen zu lassen. In medias res: das ist so wohlthuend wie das Antreten einer Wanderung am frühen Morgen unmittelbar vom Stadthor aus, während eine vorhergehende Eisenbahnfahrt nur ermüdet und abstumpft.

Mehr noch als bei den Prosaikern gilt das Gesagte von der Dichterlektüre. Und den besonderen Bedürfnissen dieser seien noch einige Bemerkungen gewidmet. Am Dichter soll ja nicht die Sprache gelernt werden, in der man sich selbst auszudrücken hätte. Also ist es verkehrt, der Dichtersprache nachzugehen und stets pedantisch zu vergleichen, was heutiger Prosaausdruck dafür sein würde. Besser als dafs bei den Einzelheiten derselben

verweilt wird, ist es, ein Gefühl dafür zu pflegen, dafs dies überhaupt eine Sprachsphäre für sich ist. Auch bei der Übersetzung mufs es unbedingt Ziel sein, dafs der Schüler in ihr und durch sie die fremde Poesie als Poesie empfinde, was für uns grade beim Französischen schwerer ist, als bei irgend einer andern Sprache. Dafs in der klassischen Tragödie von Anfang an darauf gehalten werden mufs, Ausdrücke wie adorer, brûler, flamme, feux, frémir, trembler und zahlreiche andere nicht wörtlich zu übersetzen, sondern durch diejenigen, welche in der Sprache unserer Poesie möglichst die entsprechenden Empfindungen erwecken, ist wohl selbstverständlich; also adorer durch verehren, oder im Herzen tragen, oder über alles lieben, aber jedenfalls nicht durch anbeten, welches bei seinem Wege durch zwei Jahrhunderte und in unser Land hinein den nicht ungewöhnlichen Übergang vom Erhabenen zum Lächerlichen gemacht hat. Vieles von dem Mifsbehagen, mit welchem Deutsche dieser ganzen Poesie gegenüberstehen, beruht auf den schiefen Eindrücken, welche ihnen durch dieses Verhältnis zu teil werden. Man denke auch nur an den fatalen Klang des Wortes Madame und den viel mifslicheren desjenigen maîtresse. Im ganzen halte ich es für ratsam oder gradezu nötig, wenigstens gelegentlich, etwa an Höhepunkten, das Original in deutsche Verse zu übertragen und diese zum Schlusse vorzulesen. Eins glaube ich übrigens sagen zu dürfen: die Wirkung der Beschäftigung mit französischer Poesie auf deutsche Jünglinge wird immer die sein, dafs ihnen deutsche Poesie desto lieber wird. Und so mufs es auch sein. Wer für fremdsprachliche Poesie auf Kosten der heimischen schwärmt, der hat wohl überhaupt die Macht der Poesie an sich noch nicht erfahren.

Da hier im allgemeinen die Aufgabe entsteht, die fremde Poesie zu ihrem Rechte und zu ihrer Wirkung kommen zu lassen und doch auch ihre Eigenart samt Schranken und Mängeln zur Erkenntnis zu bringen, so braucht (z. B. eben der französischen Tragödie gegenüber) eine gewisse Kritik nicht gescheut zu werden, aber sie darf nicht kleinlich am Einzelnen haften, sie darf nicht den Respekt vor dem Grofsen zerstören oder zernagen, sie darf nicht von nationaler Überhebung eingegeben sein und noch weniger von der Unfähigkeit, Fremdes zu würdigen; sie mufs mit Anerkennung des Schönen und mit Beherrschung der kulturhistorischen Gesichtspunkte geschehen. Geht man der

Kritik ganz aus dem Wege, hält man es etwa für seine Pflicht, für die französischen Kunstprodukte auch französisch zu emfinden und zu schwärmen, so entfremdet man, glaube ich, die Jugend sich selbst und dem Autor.

Vielleicht scheint all dies überflüssig, vielleicht will man, dafs von einer ästhetischen Erörterung der fremdsprachlichen Lektüre in der Schule überhaupt nicht die Rede sei, weil man sich auf die Spracherlernung zu beschränken habe und ihr die Zeit nicht nehmen dürfe, um sie zu „ästhetischem Gerede" zu verwenden. Diesen Ton kann man nicht selten hören. Ich gehe auf eine breitere Bekämpfung desselben hier nicht ein. Er liefse sich noch allenfalls rechtfertigen, wenn unser Prima-Unterricht Vorstufe zu philologischen Studien sein sollte. Meinerseits betrachte ich die Hinführung unserer Zöglinge grade bis zur Auffassung des litterarischen Kunstwerkes als solchen als eine der vornehmsten Aufgaben unserer Schulerziehung und will ohne sie von „höherer" Schule nicht hören. Wenn jene Aufgabe leicht verfehlt oder stümperhaft gelöst wird, so beweist das zunächst nur unzureichende Vorbereitung. Vorbereitung freilich braucht es dazu, nicht aus breiten Kommentaren und Litteraturgeschichten, sondern durch Selbstergründen dessen, was der lernenden Jugend zugänglich ist.

Und das ist denn freilich je nach der Generation, die man vor sich hat, verschieden. Überhaupt aber kann man in Beziehung auf das, was der Jugend zu bieten und was vorzuenthalten, was zu verfolgen und was fallen zu lassen, was zu ergründen und was nur hinzustellen, was zu fordern und was entgegenzubringen ist, eben auch sagen: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nie erjagen." Der richtige oder wenigstens wünschenswerte Zustand ist ein solcher geistiger Rapport zwischen Lehrern und Schülern, dafs jener diesen gleichsam an den Augen absieht, was er sagen und fragen soll und darf. Bei dieser Auffassung könnte freilich die gesamte Erzeugung von Unterrichts-Hülfsbüchern erheblich zusammenschrumpfen, Würde und Gewicht des Lehrers kann nur steigen.

Zum Kapitel von der Behandlung der Lektüre gehört schliefslich noch die Auseinandersetzung mit der herkömmlichen Unterscheidung von „statarischer" und „kursorischer", sowie „Privat"-Lektüre. In der That hängt diese Frage mit dem unmittelbar soeben Gesagten zusammen. Jene von vornherein aufgestellte,

etwas schablonenhafte Einteilung kann nicht bestehen vor den aus dem wirklichen Unterrichtsleben herauswachsenden Bedürfnissen. Es ist ja nicht auszuschliefsen, dafs in den oberen Klassen neben der den Geist ganz beanspruchenden eigentlichen Lektüre eine andere, wesentlich leichtere zuweilen eintrete, dies aber dann auch zu anderen, besonderen Zwecken: zur Verwendung in Sprechübungen, zu sachlicher Orientierung, zur Einführung in die Umgangssprache, zur Probe des Könnens u. s. w. Im übrigen aber stellt sich mir jene ganze Frage viel weniger einfach und doch zugleich einheitlicher. Demselben Autor gegenüber mufs nacheinander und je zur rechten Zeit sehr verschiedenartiges Verfahren stattfinden, zuerst das langsam ergründende, dann das sicher schreitende, später das leicht bewältigende und gelegentlich auch das rasch durchlaufende. Der Lehrer mufs hier seine Mafsnahmen treffen, und zwar natürlich nach der Beobachtung der Schüler. Er mag schliefslich auch, nachdem man sich vollständig eingelesen hat, gewisse Teile zu privater Bewältigung aufgeben, die dann aber doch im Unterricht — nicht ihre polizeiliche Kontrolle, sondern ihre organische Verwendung finden mufs. Dieses Verfahren kann ihm dann zugleich dienen, um wirkliche Ganze bewältigen zu lassen, was wenigstens bei fest in sich abgeschlossenen litterarischen Kunstwerken eine unbedingte Forderung ist. Bis jetzt wird nicht selten gegen das fragmentarische Lesen aus Chrestomathieen polemisiert und ein gewisser Stolz auf den Autor gepflegt, während man in diesen doch nur ein beliebiges Stück weit hineinfährt, um darin mit dem zufälligen Ablauf der Zeit irgendwo zu verenden. Nicht diese Art und Weise natürlich sollte oben in Schutz genommen werden, sondern die Beschränkung auf einen Teil (der namentlich bei historischen Büchern doch auch eine Art von Ganzem bieten kann) im Gegensatz zu einer nur oberflächlichen, nur scheinbaren Bewältigung eines Gesamtwerkes.

VIII.

Hülfswissenschaften und Hülfsbücher.

Mit Freuden wird jeder Lehrer der Prima sich die Aufgabe zuweisen lassen, auch über Synonymik, Sprach- und Litteratur-

geschichte, Metrik mit seinen Schülern zu verhandeln. Nicht bloſs, weil es ganz angenehm erscheint, aus dem reichen Stoff solcher Wissenschaften nun das Interessanteste herausheben und mitteilen zu dürfen, sondern doch wohl noch mehr deshalb, weil diese Gebiete neue Bildungssphären bedeuten, und weitere Stufen der Erkenntnis dem jugendlichen Geiste durch dieselben zugänglich zu machen sind. Das wird die Erwartung, das werden des Lehrers Gedanken sein. „Doch hart im Raume stoſsen sich die Sachen." Man empfindet bald, daſs bei dem Vielerlei, was der Kopf des Schülers überhaupt aufnehmen soll, bei dem beständigen sich Folgen, Jagen, Drängen, Verdrängen und Durchkreuzen der Eindrücke nur das eine bleibende Statt findet, was in einem gewissen systematischen Zusammenhang, mindestens in einer gewissen Kontinuität gegeben worden, was einmal planmäſsig in Angriff genommen und in seiner Weise erledigt worden ist. Und andrerseits, will man diese Aufgabe erfüllen, so wird die so sehr mäſsige Gesamtzeit in lauter Einzelabschnitte zerlegt, zwar nicht ohne sachlichen Zusammenhang, aber ohne die nötige Dauer gleichartiger Bethätigung und ohne eigentliches Bildungsergebnis; gewissermaſsen zerfiele der Gang der Handlung in lauter Episoden. Also — Resignation. Die Autorenlektüre und die Bewegung in der fremden Sprache müssen den Raum behalten, und sie füllen ihn aus. Alles andere kann nur am Rande seine Stelle finden.

Am Rande: das heiſst aber nicht in einem äuſserlichen Nebeneinander. Sondern ganz im Gegenteil: nur dasjenige ist hier berechtigt, was aus dem Hauptgebiete des Unterrichts natürlich und organisch herauswächst. Und es erwächst da ja nicht weniges. Am innerlichsten steht in Beziehung zur Lektüre, sowie auch zum Ausdruck das Synonymische. Hier nun ist man offenbar in weiten Kreisen ganz anderer Ansicht. Die verschiedenen neu entstandenen Schulsynonymiken beweisen das. Es liegt ja nahe, wenn man in der Synonymik ein Wissens- und Prüfungsgebiet sieht, auf feste Formulierung der Unterscheidungen zu dringen; man kann auch sagen, daſs ohne feste Formulierung das begriffliche Verhältnis überhaupt nicht klar erfaſst sei; und wenn eine formulierte Unterscheidung angeeignet werden soll, so sei dem Diktieren des Lehrers das Gedruckte vorzuziehen. Trotzdem wird ein solches Buch in den Händen des Schülers schwerlich etwas anderes werden, als eine Art Katechismus, dessen

Dogmengehalt gegenüber er eine rein receptive Rolle spielt. Das Wertvolle ist doch auch hier die Selbstbethätigung, und das Wünschenswerte bleibt, dafs das Verständnis des Textes und die Wahl des richtigen Ausdrucks selbst die Nötigung zu synonymischer Aufklärung enthalte, und dafs diese dann gemeinschaftlich gesucht und gefunden werde. Mögen die Extemporalien mitunter eine absichtliche Nötigung enthalten, damit sich dann an Gelingen oder Verfehlen die Erörterung anschliefse; mögen dann auch prägnante kurze Beispiele eingeprägt werden: aber man gehe nicht aus von der Theorie und auch nicht von einer Sammlung zurechtgemachten Einzelstoffs. Bei jenem Verfahren bleibt freilich das Ergebnis Stückwerk; was schliefslich erkannt worden ist und was unberührt blieb, hängt vom Zufall ab, und ein Examen in diesem Fache kann man nicht getrost anstellen. Welche Genugthuung aber kann das Ableiern von Definitionen und Distinktionen gewähren? Was objektiv Stückwerk ist, ist oft subjektiv wertvoller als das Abgeschlossene, aber auch Unlebendige. Das mufs immer festgehalten werden, dafs wir kein möglichst grofses Mafs von Sachkenntnis geben wollen, damit das etwaige Universitätsstudium einen möglichst breiten Unterbau finde, sondern dafs innerhalb des Faches die Bethätigung die Hauptsache sei, nicht das Wissen, welches schon in wenig Monden arg verwittert und zerbröckelt ist. Über den Wert gedruckter Phraseologieen braucht hiernach wohl keine Ansicht geäufsert zu werden.

Ähnlich wie mit der Synonymik wird es mit den übrigen „Hülfswissenschaften“ (man entschuldige die schiefe Bezeichnung) stehen. Einige Grundbegriffe über die Geschichte und Entwicklung der französischen Sprache und ein wenig Anschauungsmaterial dazu sind ein Bedürfnis, welches sich gradezu aufdrängt. Aber eben dann, wenn es sich aufdrängt, ist auch der rechte Augenblick, um es zu befriedigen. Was hier gegeben werden soll, und in welcher Ausführung, darüber wird man sich wohl in Zukunft besser klar werden und verständigen; vielleicht wird das Interesse für Sprachentwicklung überhaupt im Unterschiede von dem für Litteraturentwicklung in der nächsten Zeit bei den Gebildeten erheblich wachsen. Das letztere betrachtet man als selbstverständlich. Und so hat man denn auch über Art und Mafs litteraturgeschichtlichen Unterrichts in unseren Oberklassen sehr viel mehr gedacht und gestritten, als über jenes Gebiet; auch

ist nicht wenig dafür veröffentlicht worden. Der Zweck der Leitfäden oder der sonst angebrachten biographischen Notizen ist durchweg der, das Positive über Schriftsteller und Werke darzubieten, und dabei werden sie meistens für den Schüler viel zu stoffreich und trocken. Man scheut vielfach auch gar zu sehr den Fehler, fertige ästhetische Urteile zu geben, die als solche anzueignen für den Schüler allerdings vom Übel wäre. Ganz ohne Urteile geht es aber doch nicht ab, und dieselben sind denn oft recht schablonenmäſsig. Meiner Ansicht nach handelt es sich freilich nicht um ästhetische Kritik, um enthusiastisches Lob oder überlegenen Tadel, nicht um fertige Phrasen und nicht um Altklugmachen, sondern darum, beim Schüler eine Vorstellung davon zu pflanzen, welches die charakteristische Eigenart und die thatsächliche Einwirkung oder kulturhistorische Bedeutung der betreffenden Klassiker sei. Und eine solche Vorstellung läſst sich ohne Gefahr für die Entwicklung des Urteils geben. Was der Autor seinerseits für die Welt neu geleistet hat, und was der Leser bei ihm zu suchen und zu respektieren hat, soll er erfahren. Namentlich sei immer das Positive der Leistung, das positiv Groſse und Gute, zur Anerkennung gebracht; der Zögling mag dabei erfahren, wie jedes Groſse auf Erden zugleich seine kleinen Seiten hat, darum aber doch groſs bleibt. Was das Biographische betrifft, so ist hier viel gröſsere Beschränkung angezeigt, als sie geübt zu werden pflegt; meist sind schon die Geburts- und Todesjahre zu viel, mehr käme es auf die Daten der einfluſsreichsten Werke an. Eigentlich bedürfte der Schüler kaum ein einziges bestimmtes Jahresdatum, wenn es nicht psychologische Thatsache wäre, daſs bestimmte Daten zu behalten weniger Mühe macht, als ungefähre. Wo es aber möglich ist, ohne viel Redens für die Persönlichkeiten menschlich zu interessieren, deren jede mit Hirn und Herz gerungen hat, da sollte dies nicht ungeschehen bleiben; und es muſs möglich sein. Daſs das alles durch ein Buch gegeben werden solle, ist nicht gesagt, wenn auch ein diese Ansprüche erfüllendes Buch denkbar wäre.

Welches Ziel bei der Behandlung der Verslehre unserem Unterricht vorzuschweben habe, darüber wurde eine Ansicht bereits oben angedeutet. Die französischen Werke über diesen Gegenstand sind eigentlich viel mehr für den Dichter als den Leser geschrieben; der Titel „Versification“ sagt das auch

gewissermaſsen schon; was der Versemachende zu beobachten, anzustreben und zu meiden habe, wird ihm zum Bewuſstsein gebracht, vom neueren Becq de Fouquières so gut wie vom älteren Quicherat. Die für deutsche Schüler zusammengestellten Leitfäden dürften meist von dieser Behandlungsart zu viel beibehalten haben. Was erlaubt ist und was verboten, Regeln und Ausnahmen werden gegeben, und wenn das Ganze auch nur einige oder nur einen Druckbogen umfaſst, so ist es doch schon ein Gesamtmaſs positiven Wissensstoffs, wovor dem Schüler ein wenig grauen mag. Hier vor allem, meine ich, gelte es, „an Stelle der Regel das Prinzip“ treten und erkennen zu lassen. Und am besten entwickelt sich auch diese Erkenntnis an der Hand der praktischen Bethätigung des Lesens. Die ausreichende Anleitung zum ersten Lesen französischer Verse erfordert nicht viel. Die meisten Einzelheiten brauchen erst da gegeben zu werden, wo die Praxis sie zum Bedürfnis macht; so kann immerhin das anfängliche Tasten allmählich in ein sicheres Auffassen übergehen. Eigentümlich fremd pflegt die ganze französische Metrik dem Deutschen zu bleiben. Am meisten gefesselt werden nach meiner Beobachtung die Lernenden immer noch, soweit die Verslehre mit vergleichendem Blick nach auſsen behandelt und namentlich die vaterländische Kunstform der fremden gegenübergestellt wird, wobei man denn etwas von der Verschiedenheit des nationalen Geistes hindurchfühlt.

Was die verschiedenen Dichtungsarten betrifft, so wird kaum zweifelhaft sein, daſs auſserhalb der groſsen vom Vers héroïque beherrschten Gebiete namentlich einerseits die Fabel Lafontaine's und andrerseits die (ernstere) Chanson Béranger's den gröſsten Anspruch auf Berücksichtigung und Interesse haben. Etwas mehr muſs der Gesichtskreis jedoch noch erweitert werden. Wiederum durch das Lesebuch.

Welche Vorstellung von diesem schon so oft berufenen Hülfsmittel gehegt wird, ergiebt sich nun nach allen Seiten. Der Zweck desselben wäre — mit Ausnahme der ersten Zeit — nicht, den Stoff für die Schullektüre darzubieten. Es soll vielmehr neben die Autoren einerseits und die Grammatik andrerseits treten, soll vielseitig unterstützen, orientieren, anregen und belehren, soll, wie bereits oben gesagt wurde, dem Schüler ein Begleiter werden durch seine ganze Schulzeit, ähnlich wie die Grammatik, aber nicht sowohl hofmeisternd als freundschaftlich

hülfreich. Es soll also eine ähnliche Rolle spielen, wie für den deutschen Unterricht das deutsche Lesebuch.

Hiermit wäre denn nachträglich zugleich die Frage erledigt, ob Chrestomathie oder Autor. Eine Chrestomathie (auch das wurde schon oben erwähnt) soll das Lesebuch nicht sein; doch was die Chrestomathie Gutes hat, soll es übernehmen und sehr vielseitig ergänzen, so aber, dafs doch das Gebiet des Autors möglichst reichlich bleibe.

B.

Ergänzender Teil.

I.

Zu den allgemeinen Erwägungen.

Wenn im Leben grofser Gemeinschaften ein Jahrzehnt im allgemeinen keinen erheblichen Zeitraum bedeutet, so ist für die innere Entwicklung derselben im Grunde doch die Unregelmäfsigkeit Regel; langer Stillstand wechselt mit raschen Wandlungen. Die zehn oder zwölf Jahre seit der Aufzeichnung der vorstehenden Betrachtungen haben das Angesicht der Dinge auf dem behandelten Gebiete gründlich verändert. Was die Meinung Vereinzelter war, ist vorherrschende Anschauung geworden; was als Versuch, als Frage sich hervorwagte, ist in vielseitige und lebhafte Erwägung genommen und mit Erprobung beantwortet worden. Die wenigen Stimmen, die bis zu jenem Zeitpunkte laut geworden waren, haben den Widerhall eines mächtigen Chors gefunden, und den gemeinsam erhobenen Forderungen haben auch die mafsgebenden Unterrichtsbehörden sich nicht lange verschlossen. Die preufsischen Lehrpläne von 1892 nehmen für das Französische im wesentlichen denselben Standpunkt ein, welcher aus unseren Ausführungen von 1883 hervorgeht, und die neuen Lehrpläne anderer deutscher Staaten weichen im Grundsätzlichen wenig von den erstgenannten ab. Der wirkliche Unterrichtsbetrieb hat bereits tiefe Veränderung erfahren; die vorschwebenden Ziele sind noch vollständiger von denen von ehedem verschieden.

Dafs indessen damit die Bewegung einen Abschlufs gewonnen habe, ist nicht der Fall. Nur einen vorläufigen in gewissem Sinne vielleicht, mehr nicht. In mehr als einem Sinne fehlt derselbe.

Nachdem schon die ersten reformatorischen Stimmen verschieden gelautet hatten, ist es nur natürlich, dafs mit dem Anwachsen der Zahl der Mitredenden auch das Auseinandergehen der Meinungen deutlicher, bestimmter und mannigfaltiger wird *). Und wenn auch im wesentlichen die zum Beginn sich andeutenden Richtungen fortgedauert haben, so gehen sie jetzt als breite Strömungen nebeneinander her oder gegeneinander. Ferner aber ist vieles bis jetzt doch nur versucht, nicht aber endgültig bewährt; der Zeitraum zur Gewinnung eines sichern Werturteils hätte für manche Frage länger sein müssen. Weiterhin ist — trotz der übergrofsen Geschäftigkeit, welche auf dem Gebiete zu herrschen scheint oder wirklich herrscht — doch manche nötige Arbeit bis jetzt nicht erledigt, kaum angefafst worden, und an manchen Punkten mag man, trotz des reichlichen Angebots von Hülfsmitteln, das Rechte noch immer vermissen. Noch mehr: zwischen dem nun fast allseitig Geforderten, dem theoretisch Vereinbarten, auch dem wirklich Vorgeschriebenen einerseits und der Wirklichkeit des Schulverfahrens andrerseits bleibt naturgemäfs auf geraume Zeit ein weiter Abstand; mit öffentlichen Vorschlägen Beifall zu erringen, auch die Meinungen zu sich herüberzuziehen und selbst den guten Willen vieler zu gewinnen,

*) Wenn den im Eingangskapitel erwähnten Namen von ehedem hier nicht die — nunmehr sehr lang gewordene — Reihe der auf unserm Gebiete hervorgetretenen Schriftsteller mit Würdigung ihrer Beiträge angefügt wird, so soll darum die gebührende Anerkennung keinem vorenthalten sein, weder den Verfassern bedeutender Flugschriften oder Aufsätze, wie Hornemann, v. Sallwürk, Körting, Mangold, Wätzoldt, Stichler, v. Roden, Gutersohn, Bahlsen, noch den Methodikern oder Urhebern von Lehrplänen, wie Walter, Rambeau, Ohlert, Tendering, noch auch den Spendern wertvoller wissenschaftlicher Hülfsmittel, wie Beyer, Passy, F. Franke, Koschwitz, Storm, noch endlich den Verfassern schätzbarer Unterrichtswerke, wie Ulbrich, Breymann, Kühn, Plattner, Börner, nebst mehreren der Vorgenannten und zahlreichen andern — deren Arbeiten übrigens ja nicht der Aufzählung an dieser Stelle bedürfen. Auch die einander Widersprechenden doch als Mitarbeiter an dem Werke der Klärung und endgültigen Lösung zu betrachten und zu würdigen, mufs erlaubt, mufs möglich, mufs empfehlenswert sein.



das alles ist viel weniger als die Umgestaltung der wirklichen Arbeit und die Umwandlung der arbeitenden Personen. Endlich aber fehlt es auch noch immer nicht an ausdrücklichem Widerspruch gegen jegliches ernstliche Verlassen der älteren Unterrichtswege, an litterarisch-öffentlichem wie vertraulich-persönlichem, und hinter der Region des Widerspruchs dehnt sich aus diejenige des stummen Widerstandes, von verschiedener Mächtigkeit nach Landschaften und sonstigen Verhältnissen, aber im ganzen mächtiger als man denken mag. Und so lächerlich es ist, wenn noch heute jemand neu den Mund aufthut mit der Miene eines Predigers in der Wüste, um gegen eine Unterrichtserteilung zu zeugen, die schon etwa hundertmal moralisch besiegt und abgethan ist, so ist die wirkliche Eroberung des grofsen Gebietes der Praxis doch noch ein anderes Ding als jene geistig-theoretische Errungenschaft. Dafs hierbei für eine in vorsichtigen Schranken sich haltende Reform der Erfolg erreichbarer sei als für eine grundstürzende, versteht sich.

Es ist ganz recht, dafs man zur Zeit von gelösten und ungelösten Fragen der Methodik der neueren Sprachen redet*). Naturgemäfs wird die Abgrenzung im einzelnen nicht ohne einige Subjektivität möglich sein; aber im grofsen scheiden sich die Gebiete doch deutlich.

Einig ist man darüber, dafs das Wissen von der Sprache an und für sich nicht länger als ein schätzbares Schulziel zu betrachten sei, sondern dafs es seinerseits dem Ziele des Könnens und Beherrschens sich unterzuordnen und zu dienen habe. Zum echten Können aber gehört zu allernächst das Können der nationalen Lautsprache, bei welcher nicht länger Notbehelf und willkürlich bequemer Ersatz durch das gewohnte Heimische stattfinden soll. Zum Können gehört ferner ein gewisses Mafs der mündlichen Beherrschung der Sprache, Sprechenkönnen nebst Verstehen des Gesprochenen. Und zu diesem Zwecke, sowie zu den sonstigen natürlichen Zwecken, auch der Besitz eines Wortschatzes, wie er die gewöhnliche Rede und Schrift durchdringt. Es gehört dazu weiterhin die Fähigkeit des Schreibens nicht blofs nach den Geboten der Grammatik, sondern auch in den wirklichen Wendungen und im Ton der fremden Sprache. Und endlich das Vermögen, schriftstellerischen Text ohne umständ-

*) So Mangold in einer bekannten Schrift.

liche Vermittlung der deutschen Wort- und Begriffswelt treu aufzufassen.

Wenn diese fünf Stücke das Können der Sprache im gewöhnlichen Sinne ausmachen, und wenn dieser gewöhnliche Sinn auch das natürliche Ziel für den Schulbetrieb bildet, so ist man sich wohl bewufst, dafs die Erreichung nur in bescheidenen Grenzen möglich wird, aber innerhalb dieser Grenzen will man es erreichen.

Das Anstreben dieses Zieles nun übt eine Rückwirkung auf andere Seiten des Unterrichts. Zuerst: die Grammatik tritt in eine mehr dienende Stellung und mufs sich hinsichtlich ihres Umfangs eine solche Beschränkung gefallen lassen, wie sie ihrem vereinfachten Zwecke einerseits und dem verminderten Mafse der ihr zu widmenden Zeit und Kraft andrerseits entspricht. Und ebenso wie die Grammatik haben die sonstigen lehrhaft-systematischen Gebiete Berechtigung nur in dem Mafse des thatsächlichen Bedürfnisses oder des wirklichen Hülfswertes zum Verständnis der lebendigen Sprache. Überhaupt aber geht Anschauung und Aufnahme der lebendigen Sprache der verstandesmäfsigen Zergliederung ihrer Bestandteile vor. Darum also recht frühzeitiges Eintreten in die zusammenhängenden litterarischen Gebiete, vornehme Stellung der Lektüre auf allen Stufen; darum ferner auch Einschränkung des steten Hinüber und Herüber von Fremdsprache und Muttersprache, Verkehr mit dem fremden Texte nicht blofs in Form der Übersetzung, und statt des regelmäfsigen Übertragens aus dem Deutschen eine reichlichere Nachahmung französischer Vorbilder; endlich auch Anwendung der französischen Sprache, so weit als thunlich, von früh auf, zur Ausbildung des Gehörs und zur Gewöhnung des Mundes. Und wie in dieser Hinsicht, so in dem ganzen Unterricht eine breite Rolle der Übung, keine falsche Scheu vor den mehr technischen oder elementaren Seiten und Aufgaben, vor stets erneuter Wiederholung insbesondere. Aber auch Vielseitigkeit der Übungen, der mündlichen nicht blofs, sondern auch der schriftlichen, und damit eine viel gröfsere Mannigfaltigkeit der schriftlichen Arbeiten, die nicht blofs konstruktiv sein sollen, sondern auch reproduktiv, und nicht blofs dies, sondern auch von früh auf, je nach dem Mafse der Stufe und Reife, produktiv oder frei. Und mit alledem und überall: Lebendigkeit des Unterrichtsbetriebs als durchgehende Norm, wie eben die lebende Sprache solche Lebendig-

keit erfordert, und die — ihrer Natur nach in besonderer Weise lebendige — französische zumal.

Eine weitere Reihe von Forderungen schlingt sich zwischen die genannten: didaktische Anforderungen allgemeinen Charakters nämlich, wie sie die Gegenwart wieder kräftig hat erstehen lassen. Dazu gehört, dafs die Erkenntnis der grammatischen Regeln auf induktivem Wege oder dem Wege der Selbstbeobachtung aus dem Anschauungsmaterial gewonnen werde; dafs dieses Anschauungsmaterial nicht blofs durch jene seine formale Bestimmung äufserlich zusammengehalten werde, nicht in inhaltlich beliebig wechselnden Einzelsätzen bestehe. Ferner, dafs die Lektüre nicht zum Erlernen der grammatischen Regeln ausgenützt oder mifsbraucht werde; dafs die erläuternde Besprechung derselben überhaupt sich in den Grenzen halte, welche durch das Bedürfnis des ausreichenden Verständnisses vorgeschrieben werden; weiter, dafs die Muttersprache nicht um der fremden Sprache willen zu Schaden komme, dafs, wo übertragen wird, dies in gutes Deutsch geschehe; auch darin, dafs die Lektüre sorgfältig unter dem Gesichtspunkt ihres sprachlichen *und inhaltlichen* Wertes ausgewählt werde.

Und hieran sei noch eine letzte Norm angeschlossen, die uns wieder zu den besonderen Bedürfnissen des in Rede stehenden französischen Unterrichts zurückführt: durch die gesamte Lektüre und wohl auch durch den Stoff der sonstigen Übungen möge eingeführt werden in die Kenntnis des Landes und Volkes, dessen Sprache erlernt wird, nicht blofs um einen praktisch schätzbaren Zweck gleichzeitig und nebenbei mit zu erreichen, sondern auch wegen des inneren Zusammenhanges, der zwischen beiden Seiten besteht.

Wir glauben sagen zu dürfen, dafs über alle diese Punkte unter denjenigen, welche zur Zeit über den französischen Unterricht an unseren höheren Schulen nachzudenken oder gar öffentlich zu reden pflegen, eine grundsätzliche Meinungsverschiedenheit nicht besteht. Aber auch, dafs die so weit gehende Übereinstimmung eine grofse Errungenschaft ist, dafs dieselbe schwerer wiegt, als die Gesamtheit der Punkte, über welche man noch streitet. Überblicken wir nun auch diese, nach den gelösten Fragen die ungelösten, doch zunächst nur in aller Kürze, um auf die wichtigeren Punkte weiterhin noch etwas näher einzugehn.

Viel Meinungsverschiedenheit herrscht noch immer über die



beste Art der Einführung in die Aussprache und überhaupt über die der ersten Einführung in die fremde Sprache. Aber auch über das Ziel oder die maſsgebenden Normen für die Aussprache gehen die Ansichten auseinander. Und nicht minder, oder praktisch wohl noch mehr, schwebt für die Sprechübungen ein ungleiches Ziel vor; das Maſs des Erreichbaren wird offenbar recht verschieden geschätzt, und die Wege dazu sind ebensowenig die gleichen. Bei der Grammatik wird der Umfang dessen, was überhaupt noch gelehrt werden soll, enger oder weiter bemessen, zum Teil je nachdem man die bloſse mündliche Verkehrssprache zum Maſsstab nimmt oder die höheren Schichten nach wie vor in den Bereich zieht, auch je nachdem man glaubt, nebenbei, unmittelbar und imitativ ein gut Stück der Grammatik erfassen zu lassen oder nicht; auch hinsichtlich der Methode bleibt der Meinungsverschiedenheit genug. Weniger tiefgreifend mag der Unterschied hinsichtlich der geeignetsten mündlichen und schriftlichen Übungen sein, doch fehlt derselbe keineswegs. Wie wenig die Auswahl der angemessensten Lektüre für die verschiedenen Stufen, Schularten, Stoffgebiete zum Abschluſs gekommen, stellt sich besonders deutlich dar; neben geringen Verschiedenheiten bestehen hier auch tiefgehende Gegensätze. Ein solcher thut sich mehr und mehr auf in der Frage, ob praktische Verwendbarkeit oder idealer Kulturgehalt das Bestimmende sein soll. Inwieweit das Übersetzen in die Muttersprache entbehrlich oder gar verkehrt sei, dies bildet einen weiteren Streitpunkt; ob Übersetzen aus der Muttersprache noch geduldet werden dürfe, einen besonders bekannten und wichtigen. Man könnte als letzten und allgemeinsten hinzufügen die offenbar doch recht verschiedene Vorstellung von der zugänglichen Höhe des Gesamtzieles, von dem erreichbaren Maſse des Sprachkönnens überhaupt, ein Streitpunkt, der sich mehr versteckt, als jene anderen, der bis jetzt mehr mit empfunden als formuliert wird. Schlieſslich aber dürfen zu der Abteilung des Ungelösten doch auch solche Fragen gestellt werden, für deren Erledigung noch nicht genug geschehen ist, deren Lösung noch ungethane Arbeit erfordert. Was dazu zu rechnen sei, mag zum Teil persönliche Ansicht sein. Meinerseits zähle ich dazu, um das sogleich hier zu sagen, unter anderem die Erzielung wirklich schätzbarer freier schriftlicher Arbeiten (Aufsätze), die Behandlung französischer Poesie und die Einführung in die Landeskunde.

II.

Zur Frage des Lehrgangs.

Man erblickt in der Frage des geeignetsten Lehrgangs oder der planvollen Aufeinanderfolge der zu übermittelnden sprachlichen Erkenntnisse keineswegs mehr die erste und wichtigste der Unterrichtsfragen; die gesamte Lehre ist nur noch ein Stück oder Glied in dem Ganzen des Sprachunterrichts, und sie wird in dieses nur eingegliedert, auf diese oder jene Weise, mit einem gröſseren oder geringeren Maſse von Gewicht; aber sie ist nicht mehr gewissermaſsen der Unterricht selbst, in der Weise, daſs die übrigen Bethätigungen nur zur Bewährung und Befestigung der Lehre hinzukämen.

Indessen, daſs man dem rechten Aufbau der Lehre darum nicht die ernstesten Bemühungen zu widmen habe und widmen wolle, davon ist's weit entfernt. Wenn man nach der Zahl (d. h. der Unzahl) der seit zehn Jahren erschienenen neuen Grammatiken oder Lehrgänge schlieſsen dürfte, so wäre jenes Bemühen sogar auf die denkbar gröſste Höhe gestiegen. Und wir dürfen, so wenig wir aus der Menge des Veröffentlichten schon Anlaſs zur Freude oder zur Hochachtung entnehmen können, an jenen Ernst doch glauben.

Wie in dem Streben nach Beschränkung auf das Nötige die verschiedensten Verfasser zur Zeit eines Sinnes sind, ward schon angedeutet, und die amtlichen Lehrpläne würden zu diesem Ziele nötigen, wenn man es sich nicht von selbst steckte. Ferner: erscheint in dem einen Werke mehr das grammatische System als solches, und tritt in dem andern mehr die methodische Verteilung des Stoffes hervor, so ist doch der Gedanke einer Übermittlung des Lehrstoffs in konzentrischen Kreisen für den wirklichen Unterrichtsgang wohl allerwärts durchgedrungen. Einem allseitig grundlegenden Elementar- oder Vorkursus folgt ein erstmaliges allmähliches Durchmessen von Formenlehre und Syntax und darauf ein — entweder bloſs wiederholender, oder ergänzender, oder auch vertiefender — letzter Lernkursus. Was in den wichtigsten, den mittleren, hineingehört, bemiſst sich zwar einerseits nach dem praktischen Bedürfnis, aber andrerseits auch nach dem Maſse der verfügbaren Zeit; eine sehr frühzeitige

Mitberücksichtigung der Syntax wird nicht gemieden, sondern mit Recht mehr und mehr zum Grundsatz gemacht.

Nicht so einfach übrigens, als mancher zu denken scheint, ist die Beschränkung des grammatischen Lernstoffs; und wichtiger als die Aufgabe der vollen Ausmerzung des Entbehrlichen bleibt diejenige der unterscheidenden Behandlung ungleichwertiger Gebiete. Sicherlich mufs es nicht grade auf diejenige Unterscheidung hinauskommen, die in unserem obigen Kapitel vorgeschlagen wurde; aber dafs das voll Einzuprägende und zu Beherrschende in andrer Weise behandelt werde, als das nur mehr zu Beobachtende, oder das nur zum Verständnis zu Bringende anders als das mehr zu Sammelnde, sollte unzweifelhaft sein. An der Durchführung dieser Grundsätze in der Unterrichtspraxis fehlt es gleichwohl noch vielfach und darum grade an der Sicherheit im Regelmäfsigsten und Elementarsten.

Eine wertvolle Hülfe für die didaktische Stoffbeschränkung erwächst übrigens auch durch Unterscheidung des gegenwärtig in der französischen Sprache Veraltenden oder schon Veralteten von dem noch wirklich Gebräuchlichen. Um dafür die Augen auch der Schulmänner und der Verfasser von Grammatiken zu öffnen, hat es in Frankreich selbst eines äufseren (amtlichen) Anstofses bedurft; bei uns wird neuerdings von verschiedenen Seiten mit Nachdruck auf diese Pflicht hingewiesen, und der Erfolg wird wohl nicht ausbleiben. Aber man geht zum Teil noch einen grofsen Schritt weiter, indem man will, dafs die Grammatik gradezu nach den Normen der Umgangssprache aufgebaut werde, indem man alles Akademische als eine Art von Zopf abgethan wissen möchte.

Nun wäre es zwar nicht berechtigt, dem sehr verdienten Franz Beyer, wenn er in seinem und Passy's „Elementarbuch des gesprochenen Französisch“ sich auf das im gewöhnlichen Leben gegenwärtig Übliche beschränkt, darum schon vorzuhalten, er wolle nur dieses Französisch in der Schule. Wenigstens glaube ich dies — trotz der in der Vorrede ausgesprochenen Überzeugung, das Buch werde sich auch für Unterrichtszwecke bequem verwenden lassen, und es brauchte nur „Männer mit Mut im Leibe“ — nicht annehmen zu sollen. Es war verdienstlich, denen, die etwa glauben, dafs die von ihnen erlernte und überlieferungsmäfsig gelehrte Schriftsprache die Sprache schlechthin sei, einmal in voller Unabhängigkeit, unerbittlicher Bestimmtheit

und photographischer Treue das Bild der gebräuchlichen Sprechsprache vorzuführen. Viele konnten vieles daraus lernen. Aber es wäre schade, wenn die sich nun mehr und mehr fühlbar machende Richtung auf das unmittelbar zu beobachtende Gegenwärtige nebst einer gewissen grundsätzlichen Gleichgültigkeit gegen das geschichtlich Gewordene und das (in einer gewissen Höhe wenigstens) Bleibende in der Sprache siegen sollte, wobei denn mit dem feiner Ausgestalteten auch das geistig Schulende preisgegeben würde. Hier ist der erste Punkt, an welchem die Richtung auf das Erlernen der „wirklichen“ Sprache das ganze Geschäft stumpfer werden zu lassen droht, um keinen stärkeren Ausdruck zu gebrauchen. Soll etwa wirklich die syntaktische Erlernung des historischen Perfekts (Passé défini) nicht mehr ernstlich erfolgen, weil es in der gewöhnlichen Verkehrssprache wenig mehr üblich ist? Das wäre doch nicht anders, als wenn man den Deutsch lernenden Ausländer des Genitivs entwöhnen wollte, der in den meisten deutschen Landschaften auch nur noch der höheren Sprache angehört, oder des Conjunctivus praesentis, der mit Ausnahme südwestdeutscher Gegenden das gleiche Schicksal hat!

Doch gestehen wir nur zu, die häufigere Verkehrung in unserem französischen Unterricht ist dies bis jetzt nicht, sondern das ist die entgegengesetzte, dafs nämlich die Lehrer nicht los können von der Wertschätzung auch solcher Regeln oder Ausnahmen, die kein volles Daseinsrecht mehr besitzen, und ihnen das Interesse, die Zeit, die geistige Kraft zuwenden wollen, die der vollen Aneignung des wirklich Gewöhnlichen gebühren.

III.

Zur Aussprache.

Niemand könnte leugnen, dafs die Anregungen zu ernsterer Pflege der französischen Aussprache einen nachhaltigen Erfolg gehabt haben, dafs eine wirkliche Umkehr auf diesem Gebiete geschehen ist. Was einst nur Nebending war, ist jetzt, wenn nicht die Hauptsache (das wäre auch zu viel), doch eine Hauptsache geworden. Was man nach und nach im Laufe des Gesamt-

kursus in einem leidlichen Grade zu erzielen meinte, tritt jetzt mit strengen Anforderungen an die erste, d. h. die früheste Stelle. Was höchstens als Unvollkommenheit oder Mangel betrachtet wurde, ist jetzt Fehler, erregt Unwillen. Der Ausländer, welcher jetzt in eine unserer besseren Schulen eintritt, vernimmt nicht mehr eine beliebige, seltsam gefärbte oder entstellte Wiedergabe seiner Laute und Worte, stete Verschleifung der Unterschiede, Wandlung ins Rauhe oder gar Rohe; er braucht nicht auszurufen oder zu denken, dafs das Gehörte „grauenvoll" sei. Zunehmende Besserung ist zunächst bei den Lehrern; den älteren, die selbst nicht zu voller Richtigkeit durchgedrungen und sich dieses Mangels nicht bewufst waren, rücken allmählich besser ausgebildete nach, und wenn auch noch immer nur einer Minderzahl unmittelbar in französischem Lande ihre Schule durchzumachen vergönnt war, so sorgt für die übrigen die ernste phonetische Schulung, wie sie nun auch auf Hochschulen (auf gewissen wenigstens) zu erlangen ist. Das Ohr wird zu gröfserer Feinheit geschärft und vervollkommnet sich bei wachem Interesse auch innerhalb der Unterrichtsthätigkeit weiter. Die praktischen Hülfen zur rechten Lauterzeugung und -Unterscheidung (die durch gewisse amtliche Verbote von lautphysiologischer Belehrung nicht getroffen werden, und die nicht verbannt werden können) erweisen sich wirksam. Die Gewöhnung an Lautrichtigkeit auch im Flusse der zusammengehörigen Worte, an natürliches Tempo und an Satzbetonung nimmt zu, das laute Lesen der Texte ist ein ganz anderes geworden. So, wie gesagt, an den (in dieser Hinsicht) besseren Schulen. Und zwar können das Gymnasien ebensowohl sein wie Reallehranstalten.

Doch während es den Fachleuten selbst unzweifelhaft ist, dafs der Aussprache diese Würdigung gebühre, bleibt freilich in den aufserhalb stehenden Kreisen der Zweifel an dieser Würdigkeit vorläufig noch verbreitet. Ob es der Mühe wert sei, diese von Natur so aufserordentlich untergeordnete Sache so ernst zu nehmen, ist da die eine Frage. Und ob es möglich sei, zu einem befriedigenden Ziele zu kommen, die andere.

Der erstere Zweifel entstammt zum Teil der Gewöhnung an ein anderes, der Wirklichkeit mehr abgekehrtes Bildungsideal, zum Teil der Unbekanntheit mit der persönlich-erzieherischen Bedeutung des Lautzwanges; er ist übrigens in den Kreisen der allgemein Gebildeten kaum anzutreffen, sondern wesentlich nur

unter den Vertretern der Gelehrsamkeit und namentlich der alten Philologie. Was aber die zweite Frage betrifft, so pflegt man sich nicht klar zu machen, worum es sich eigentlich handelt. Das Ziel ist gar nicht, dafs man die Knaben auf der Schulbank abriehte, um unter Franzosen von Franzosen nicht unterschieden werden zu können; dies wäre, wenn es möglich wäre, wirklich nicht der darauf zu verwendenden Mühe wert. Das Ziel ist nur einfach, sie wirkliches Französisch lernen zu lassen, nicht ein Surrogat desselben, das man selbst für Französisch hält, und das als Verzerrung oder Karikatur wirkt; das Ziel ist nur zu lernen, was die andern Leute in Europa auch lernen. Und im Grunde ist die lautliche Richtigkeit der erlernten Sprache grade so ein Stück der sprachlichen Richtigkeit oder der wissenschaftlichen Wahrheit überhaupt, wie die grammatische oder lexikalische oder stilistische. Man mache sich dabei doch einmal klar, wie, wenn etwa von einem Ausländer Deutsches gelesen, vielleicht deutsche Verse gesprochen werden, es wirkt, dafs auch nur ein einziger der regelmäfsigen, dem Deutschen eigentümlichen Laute durch einen andern, dem Ausländer bequemeren ersetzt wird! Etwa: „Wär's möglik, könnt' ik nikt mehr wie ik wollte?" Hier ist ja in der That nur ein einziger deutscher Laut umgangen, und wie abstofsend wirkt das lautliche Gebilde! Oder man denke sich das geschlossene e jedesmal durch breites ä ersetzt, oder jedes ü durch i, oder in der dem Engländer so nahe liegenden Weise das auslautende r in eine Art von blofsem Stimmgeräusch aufgelöst, oder statt w u gesprochen. Man denke sich immer nur e i n e n bestimmten Laut verfehlt! Ganz ebenso aber, wenn z. B. im Französischen s und z nicht unterschieden werden, oder statt der Nasalvokale Silben wie ong und ang herauskommen, oder die Mediä keinen Stimmton erhalten, oder der bestimmte Klang eines geschlossenen oder eines sonoren Vokals regelmäfsig verfehlt wird u. s. w. Für das Ohr des Ausländers, das in sprachlich-lautlichen Dingen im allgemeinen feiner entwickelt ist, als das deutsche, klingt die Unreinheit der Laute leicht ähnlich verstimmend wie Tonunreinheit in einem Musikstücke. Oder leidet es unser Stolz nicht, dafs wir um solche Empfindlichkeit uns kümmern? Wird nicht auch unsere Sprache von den Ausländern geradebrecht?

Es wäre doch nur eine weitere Täuschung, zu meinen, dafs man drüben sich kein ordentliches Deutsch angelegen sein lasse.

Das ist so gewesen, aber es ist nicht mehr; in Frankreich lernen, wie in Italien, gegenwärtig viele ein sorgfältiges Deutsch, und man denkt nicht, dafs das nicht der Mühe wert sei. Die wirkliche Sprache soll gelernt werden, wobei denn die fremde Nationalität der Sprechenden getrost in der geringeren Leichtigkeit und in diesem und jenem feineren Zuge hindurchtönen mag; dafs man Griechisch oder Latein mit deutschen Lauten zu sprechen sich gewöhnt hat, giebt kein Recht, auf ordentliche Bemühungen bei anderen, kontrollierbaren Sprachen spottend hinüberzublicken, und die Geschichte von dem jungen Mann aus Megara, der nach zehnjährigem Bemühen, echt athenisch zu sprechen, doch bei der einfachsten Frage an die Fischhändlerin als Fremdling erkannt wurde, trifft, wenn sie zur Erhärtung ihres ablehnenden Standpunkts von gelehrten Humanisten erzählt wird, doch nicht unsern Fall — wie das nun für diese Stelle genug betont sein mag.

Man lasse sich also nicht irre machen von aufsen. Aber irre könnte man freilich auch werden durch die Beobachtungen, die im Innern zu machen sind. Es braucht da viel Mühe, es bedarf grofser körperlicher und moralischer Ausdauer, viel ernstlicher Anstrengung um kleine Dinge. Und das Ziel, die Richtigkeit im ganzen, will uns gleichsam immer wieder nach irgend einer Seite entgleiten! Wird das Gute auf einem bestimmten Gebiete erzielt, so stellt sich alsbald das Schlechte auf einem andern wieder ein; richtet sich die Aufmerksamkeit energisch nach einer Seite, so reicht sie dann oft nicht aus für die übrigen Seiten; dies bei den Schülern und bei den Lehrern. Ist in der Periode der ersten Einführung wirklich Befriedigendes errungen worden, so droht weiterhin beständig ein Zurücksinken in gewohntere, bequemere, heimische Laute, zumal in die lässigen der örtlichen Mundart, über welche mit den Schülern im Deutschen hinauszustreben bis jetzt nur vereinzelte Schulen oder Lehrer sich zum Ziele setzen. Und übrigens sind in der Gefahr dieses Zurücksinkens nicht blofs die Schüler, sondern selbst der Lehrer, so sicher er sich in seinem Französisch fühlen mag: wenn nicht die Klangfarbe einzelner Laute, so sind doch Ton oder Tempo stets in Gefahr, sich zu verlieren, und bei neuer Berührung mit dem lebendigen Ausland wird neue Schwäche fühlbar.

Gleichwohl müssen alle diese Gefahren überwindbar sein, müssen überwunden werden; eine längere Erfahrung der Unter-

richtenden und gegenseitiger Austausch der Erfahrungen, auch die zu erwartende gröfsere Verbreitung von richtig gesprochenem Französisch in unserm Lande, endlich festere Umrisse für das im Unterricht zu erstrebende Ausspracheziel werden weiterhin förderlich sein. Eine sehr einfache Mafsnahme, um den Schülern den Ernst der Anforderung zum Bewufstsein zu bringen, empfiehlt sich wohl mehr, als sie bis jetzt angewandt wird, nämlich die sehr bestimmte Berücksichtigung der lautlichen Leistungen bei dem Gesamtprädikat auf dem Zeugnisse, und zwar ausdrücklich in oberen Klassen ebensowohl wie in unteren. Die achselzuckende Verzichtleistung gegenüber einzelnen, spröderen oder bequemeren Schülerpersönlichkeiten, als ob es denen nun einmal nicht gegeben sei, ungewohnte Laute hervorzubringen, ist, wenn auch bis jetzt recht häufig, doch ganz unberechtigt.

Von festeren Umrissen für das wirklich zu steckende Ausspracheziel war soeben die Rede. In der That ist die genaue Bestimmung des zugleich Wünschenswerten und Erreichbaren bis jetzt nicht getroffen, und sie läfst sich um so schwerer treffen, je weniger der Gegenstand sich durch Schrift und Druck wirklich mitteilen läfst; denn die schärfste Umschriftbezeichnung und auch die wortreichste Beschreibung leistet das nicht. Man kann sich zuweilen überzeugen, dafs Lehrer, die in ihren schriftstellerischen oder sonstigen öffentlichen Äufserungen das Ziel sehr hoch nehmen, in ihrer Schulklasse mit sehr unvollkommener Durchschnittsleistung zufrieden sind; andere können im Korrigieren, im Vormachen, Vorschreien oder Erläutern sich selbst nie genug thun, und zwischen der Zeit und Kraft, die sie aufwenden, und dem Werte dieses Ziels gegenüber den Gesamtzielen des Unterrichts ist in der That kein rechtes Verhältnis. Dafs bis jetzt nicht wenige Lehrer sich an der Aufgabe körperlich fast zu Grunde gerichtet haben, darf nicht verschwiegen werden; es ist nicht blofs Zeichen rühmlicher Gewissenhaftigkeit und Hingabe, sondern doch auch unvollkommener Unterrichtskunst oder unrichtig genommenen Zieles.

Einer verständigen Begrenzung bedürfen in der That Arbeit und Ziel. Bei der Unterrichtsarbeit kommt es namentlich darauf an, dafs die Klasse durch Ohr und Mund regelmäfsig und voll mitarbeite, dafs Mitschüler die Korrektur übernehmen, dafs die Aufmerksamkeit aller gespannt bleibe, dafs ein Wetteifer im Richtigen und Besten bestehe. Und was das Ziel betrifft, so

mufs es nicht auf eine Höhe gesteigert werden, die naturgemäfs über oder jenseits der Schulsphäre liegt. In diese gehört nur, wie gesagt, die Aufgabe, wirkliches und richtiges Französisch lernen zu lassen; der gewandten, leichtschwebenden, elegantflüchtigen Umgangssprache der gebildeten Franzosen oder Pariser gerecht zu werden, ist weder möglich noch ein gesundes Ziel.

Grade diesem Ziele aber scheint man neuerdings als dem allein befriedigenden zuzustreben. Zwar ist die photographisch oder phonographisch treue Wiedergabe des wirklich Gesprochenen, wie sie gegenwärtig in verschiedenen sehr dankenswerten litterarischen Veröffentlichungen vorliegt, nicht unmittelbar oder doch nicht in erster Linie zur Verwendung im Schulunterricht bestimmt, während sie dem Lehrer zu seiner Klärung viel nützen kann. Aber sichtlich meinen doch manche grade diese Sprache ausdrücklich in die Schule tragen zu müssen. Und doch stehen Äufserungen wie: i j-a de žã (il y a des gens), kjeskj ë la (qui est-ce qui est là), ula tõ liv (voilà ton livre), s ty fë dõ la (qu'est-ce que tu fais donc là), t-a-pa fini (tu n'as pas fini), tãzãtã (de temps en temps), kegzö (quelques-uns), oder gar žyi e kri yn tit let (je lui ai écrit une petite lettre), alle solche Äufserungen stehen auf derselben Stufe, wie wenn man im Deutschen spricht: *vleicht**) für *vielleicht; chwer mitgehn* statt: *ich werde mitgehn; hastese geschrie'm* statt: *hast du sie geschrieben; nej Frau* statt: *gnädige Frau; Bfehl, Exlenz* statt: *zu Befehl, Excellenz; machstn da* statt: *was machst du denn da; isn ausrorntlichr Fall* statt: *das ist ein aufserordentlicher Fall; nich mal n viertn Teil* statt: *nicht einmal den vierten Teil* u. s. w. Solche oder ähnliche Rede ist ja für den genauen Beobachter wirklich ganz gewöhnlich, auch im Munde der Gebildetsten. Aber beim Lehren und Lernen der Sprache braucht man doch wohl nicht darauf einzugehn, wenigstens nicht, solange das letzte Lernziel immerhin mehr beim litterarischen als beim kolloquialen Französisch zu suchen ist.

Weit mehr als über das Ziel ist über die besten Mittel und Wege zur allmählichen Aneignung der Aussprache gedacht und geschrieben worden, und mit Recht. Doch sollen diesem Gebiete hier keine weiteren Bemerkungen gewidmet werden, da ich mich neuerdings an anderer Stelle darüber zusammenhängend ausgesprochen habe.

*) Man wird, was gemeint ist, auch ohne phonetische Umschrift verstehen.



IV.

Zu den Sprechübungen.

Ein gewisses Mafs mündlicher Beherrschung der französischen Sprache ist nun allerwärts unter die Ziele dieses Unterrichts aufgenommen worden, nicht blofs an Realanstalten, wo es nach der breiteren Rolle der französischen Sprache einerseits und nach der mehr modern-praktischen Bestimmung andrerseits zumeist in Betracht kommen mufste, sondern auch an Gymnasien. Und auch die Grundsätze, welche für den Betrieb der Sache mafsgebend geworden sind, decken sich hinlänglich mit den in unserm obigen Kapitel entwickelten. Erste Versuche in der ersten Unterrichtsperiode, stete dauernde Übung im Einfachen und Kleinen, Beschränkung auf Frage und Antwort im wesentlichen auf allen Stufen, Anschlufs vorwiegend an die Lektüre, doch mit Zurückhaltung gegenüber hochgehenden Stoffen: diese Forderungen sind allgemein angenommen.

Und ein nicht verächtliches Mafs von Erfahrungen ist bereits gesammelt. Dafs Erfolg zu erzielen ist, hat man gesehen und bewiesen; dafs die Freude an der Sache bei den Schülern grofs ist, hat sich überall bestätigt; und der Dank der beteiligten weiteren Kreise steht aufser Zweifel. Zahlreiche Fachgenossen suchen die Sache im einzelnen immer besser zu gestalten; Erwägungen und Versuche spinnen sich weiter; nähere Grundsätze sind gefunden und brauchbare Hülfsmittel zubereitet worden. Wertvoller als die Gesprächbücher oder die Questionnaires als Anhänge ist die Darbietung geeigneter Lesestoffe einerseits und die Behandlung der Anschauungsbilder andrerseits, und nicht zu verachten sind die den Lehrern zu ihrer Vervollkommnung und Selbstkontrolle gebotenen litterarischen Hülfsmittel. Was man als Gesamtergebnis sieht, ist hie und da wirklich erfreulich. Anderswo freilich gelangt man über ein ganz bescheidenes Können nicht hinaus, und noch an anderen Orten bleibt das Ergebnis unbefriedigend. Denn wo man sich niemals über ein verhältnismäfsig mechanisches Wiedergeben der Wendungen des Lesestoffs oder eines engen Kreises sonstiger stereotyper Äufserungen erhebt, wo ein irgendwie freieres, selbständiges Verhältnis des Schülers zu Stoff und Form seiner französischen Rede nicht erreicht wird, da mufs das Urteil doch wohl auf „unbefriedigend“

lauten. Und jener Franzose, welcher vor etlichen Jahren deutsche Schulen besuchte (es waren freilich wohl nur Mädchenschulen) und mit Geringschätzung fand, daſs die nicht ohne Selbstbewuſstsein gepflegten französischen Sprechübungen niemals bis zum Ausdruck eigener Gedanken oder Empfindungen gediehen, mochte sich zwar in einer gewissen Naivetät die Sache minder schwierig denken, als sie ist, aber zur Hochschätzung hatte er doch in der That keinen Anlaſs.

Dagegen liegt freilich auch die Gefahr, daſs man zu viel verlange und zu viel erreichen zu können glaube, nicht ferne. Daſs man so sprechen lehren solle, wie in den gebildeten Kreisen des fremden Landes gesprochen wird, kann, je nachdem es gefaſst wird, eine viel zu hohe Forderung bedeuten. Gemeint darf damit nur sein, daſs das Sprechen, soweit es getrieben wird, nicht in einen thörichten Gegensatz gegen die Normen und Art der lebendigen Sprache treten soll, nicht sich Karikatur der fremden Sprache gestatten, nicht in eigensinniger Pedanterie sich steifen, nicht ein unverständliches, unbrauchbares Ding bleiben soll. Aber darum bleibt unser Schulsprechen doch im wesentlichen immer nur Vorschulung, ein Erziehen des Ohres und Mundes zum Notwendigen (was nicht wenig ist!) und zur weiteren Bildsamkeit, nebst einer gewissen Ausstattung mit Material an Sachbezeichnungen und Redewendungen, womöglich auch Erziehung zu einer gewissen Unbefangenheit im Versuch. Unsere Jünglinge, die, aus der Schule entlassen, sich im Vaterlande und in der Muttersprache der Regel nach noch keineswegs mit Sicherheit, Leichtigkeit und Unbefangenheit ergehen, wenigstens nicht so, wie das die gute Gesellschaft erwartet, sie werden im Französischen nicht höher fliegen, sondern nur sehr viel weniger hoch, wie auch ganz in der Ordnung ist. Ihre Redekunst wird immer etwas einseitig dem abstrakteren, dem Buchgebiete gewidmet sein, und ihre Gewandtheit in der lebendigen Aktion des geselligen Verkehrs wird meist ganz vergeblich erhofft werden. Und dennoch ist, was sie an Schulung in jener Weise erlangen können, etwas wert, pädagogisch und praktisch, ja im günstigen Falle nicht bloſs etwas, sondern ziemlich viel.

Wenn hiernach nicht mehr besonders betont zu werden braucht, daſs für die Sprechübungen an unsern Schulen die französische Plauderei so wenig nach Form wie Inhalt das Ideal bilden kann, so scheinen manche eigentlich doch so zu denken, und es

wird auch in diesem Sinne geschriftstellert. Wir stehen hier überhaupt wieder vor der Frage: welche Bedeutung sollen in unserem französischen Unterricht die allgemeinen Bildungsziele und welche die konkreten praktischen Lernziele im Verhältnis zu einander haben? Nachdem die ersteren auf Kosten der letzteren eine ganze lange Periode hindurch mafsgebend gewesen waren (ohne übrigens sehr wirkungsvoll zu werden), und nachdem das Daseinsrecht der letzteren mit Erfolg behauptet und anerkannt worden ist, geht augenblicklich die Strömung oder wenigstens eine starke Strömung nach der Seite des praktisch verwertbaren Könnens immer weiter — das ist sehr natürlich —, aber in Wirklichkeit zu weit, das ist nicht erfreulich. Es gilt, das Sprechen richtig in das Ganze der Lernarbeit einzufügen. Und auf welche Weise?

Es soll eine lebendigere Auffassung der Sprache auch nach ihrer sinnlich-wirklichen Existenz vermitteln, soll ein unmittelbareres Verhältnis zur aktuellen Sprache, soll das Gefühl nutzbaren Erfolges, soll Freude am fertigen Können geben, soll auch zur lebendigen Erfassung und Ausnützung der Lektüre beitragen, soll Zusammenfassung der persönlichen Kräfte bewirken, soll eine Ergänzung der abstrakten Schulungsmittel und Bethätigungsgebiete sein und soll mit alledem dem Gesamtunterricht dienen (am vollsten dies, wenn es ihn als regelmäfsige Unterrichtssprache durchzieht). Aber das Ziel, dem die übrigen Gebiete, Grammatik, Lektüre u. s. w., dienen müfsten, und nach dem sich deren Wahl und Wert bestimmte, soll es nicht werden. Wollte man es dazu mehr oder weniger vollständig machen, so müfste der französische Unterricht aus der Reihe der allgemeinen Bildungsfächer ausscheiden und unter die technischen treten, denen er sich ja in der That von einer Seite nähert, aber über die er doch nach andern Seiten erhaben bleibt.

V.

Zu den schriftlichen Übungen.

Auch in der Schätzung der schriftlichen Arbeiten hat das letzte Jahrzehnt eine starke Wandlung mit sich gebracht. Als die eigentliche Blüte des französischen Unterrichts und als der

wahre Maßstab für die Beurteilung der Schüler gelten dieselben im ganzen durchaus nicht mehr. Daß die mündliche Leistung wachsen und die schriftliche nicht abnehmen solle, wäre leicht befohlen, aber schwer verwirklicht. Manchmal freilich scheint es, als ob man in der Praxis dem Schreiben doch noch den alten Wert beimessen wollte, obwohl man die Kraft nach der anderen Seite so viel mehr in Anspruch nimmt, wie denn solche Unklarheiten in Zeiten des Übergangs vielleicht unvermeidlich sind. Aber wenn ein Abzug an Bedeutung und Schätzung erfolgen mußte, zur Unterschätzung darf es nicht kommen, namentlich nicht da, wo das Französische eines der vornehmeren Bildungsfächer im Rahmen des Organismus ist, also bei den Realanstalten. Und die wichtigste Veränderung, welche hinsichtlich des Schreibens vorgegangen ist, gilt denn auch nicht sowohl der Bedeutung, als der Art der schriftlichen Arbeiten, und sie steht in notwendigem Zusammenhang mit der neuen Auffassung und Formung des Lehrziels überhaupt.

An den Hauptpunkten, über welche unser obiges Kapitel vom Schreiben sich verbreitete, hat die neuere Entwicklung der Dinge unserer Auffassung Recht gegeben. So darin, daß das freie Schreiben nicht aus dem gebundenen von selbst herauswachsen könne, daß es allmählich vorbereitet und anerzogen werden müsse; ebenso darin, daß es statt der alten Dreiheit von Exercitium, Extemporale und Aufsatz eine Mannigfaltigkeit von möglichen und angemessenen Arbeiten geben solle, neben den konstruktiven halbfreie in dieser und jener Art (die übrigens ihren Wert nicht bloß als Propädeutik des Aufsatzes haben, sondern auch an sich, zum besseren Einleben in die Sprache). Was die Mannigfaltigkeit der möglichen Arbeiten selbst betrifft, so sind den oben angeführten Gattungen, unter welchen die vom Deutschen ausgehenden wohl am ersten fallen können, durch Vorschlag und Versuch noch andere angefügt worden, insbesondere schon für die früheste Stufe: schriftliche Aufzeichnung einer genau durchgearbeiteten kleinen Erzählung, Wiedergabe eines gelesenen Stückes mit bestimmt aufgegebener Abänderung in der Darstellungsform, französische Beantwortung französischer Fragen, neben den noch elementareren Übungen, wie dem Durchkonjugieren von Sätzen u. dgl.

Alle diese Dinge sind im Grundsatz zu loben; sie gehören in den Rahmen des Unterrichtsziels, so wie es nunmehr empfunden

wird; sie bieten Anregung und Genugthuung, sie führen zu besserer Sprachbeherrschung, sie bleiben in engem Zusammenhang mit den sonstigen Gebieten des Unterrichts. Dafs dem Lehrer bei der Verbesserung eine schwierigere Arbeit erwächst, ist löblicherweise noch kaum zu Ungunsten jener Arbeiten geltend gemacht worden. Bedenken aber könnte von einer andern Seite auftauchen: wird nicht bei dem Hin- und Herfahren zwischen so verschiedenen Arten schriftlicher Arbeiten der Erfolg bei den einzelnen Arten fragwürdig werden? Dieses Bedenken wäre an sich in der That berechtigt. Aber es gilt darum eben, nicht willkürlich hin und her zu fahren. Von dem Verschiedenen, was möglich ist, pflege der Lehrer in seiner Klasse eins oder das andere, aber nicht zu vielerlei; die verschiedenen aufeinander folgenden Stufen mögen ihre besonderen Gebiete erhalten, die Beschaffenheit der vorhandenen Schüler, der sonstige Stand des Unterrichts u. a. mag mit Ausschlag geben, und manche Erfahrungen mögen noch gemacht werden und weitere Klärung bringen.

Übrigens glaube man, so wie die Versuche in einer bestimmten Art nicht zu vereinzelt stattfinden sollen, auch nicht, die Gesamtzahl der schriftlichen Arbeiten allzu sehr beschränken zu dürfen, wozu jetzt, unter dem Einflufs teils der Scheu vor Überbürdung und teils des neuen Reizes der mündlichen Bethätigung, Neigung vorhanden scheint. Vielleicht bleibt es doch wahr, dafs das bei uns auf dem Gebiete des Schreibens zu Erzielende ein gewisseres Kapital bildet, als jenes auf dem Gebiet des Redens.

Ob die Forderung, auch den Aufsatz zunächst an unmittelbare Vorbilder anzuschliefsen und erst allmählich in ein loseres Verhältnis dazu treten zu lassen, in der Praxis Anklang und genügenden Erfolg gehabt habe, bleibe ununtersucht. Festhalten müfste ich meinerseits daran auch heute. Und wiederholen möchte ich auch hier den Wunsch, dafs der Frage des französischen Aufsatzes ein Teil der Denkarbeit gewidmet werden möge, welche auf Erzeugung von Grammatiken, Elementarbüchern, Lehrgängen, Schriftstellerausgaben u. s. w. gegenwärtig so äufserst freigebig verwendet wird.

Dafs es beim Aufsatz mit hohl pathetischer Behandlung von Gemeinplätzen nicht gethan ist, auch nicht mit simpler und farbloser, notdürftig richtiger Erzählung eines bekannten Stückes

Weltgeschichte, dafs das Einverweben eingeprägter französischer Phrasen am rechten oder auch am unrechten Orte in einen sonst unfranzösischen Gesamttext nichts Anmutendes sein könne, und auch blofs zusammenhängende Wiedergabe eines gröfseren Quantums von gelesenem französischen Schriftstellertext nicht, das wird man nicht bestreiten. Wie Lebendigkeit des Betriebs der Lektüre einerseits und geschickte stilistische Aufklärung andrerseits hier Wertvolleres entstehen lassen müsse, habe ich an anderer Stelle ausgeführt. Gelingt es nicht, so von innen heraus den französischen Aufsatz zu heben, so dürfte seine Abschaffung in nicht ferner Zeit in Frage kommen. Das würde nicht nur denjenigen erwünscht sein, die jede stilistische Bemühung aufserhalb der Muttersprache als nachteilig für diese mit Mifstrauen ansehn, sondern auch denen, die das französische Unterrichtsziel so praktisch konkret fassen möchten, dafs ein in den festen, üblichen Wendungen geschriebener Brief die normale Abschlufsaufgabe für die schriftlichen Arbeiten bilden müfste — womit übrigens der Befähigung zu solchen Briefen ihr Wert auch meinerseits nicht abgesprochen werden soll.

VI.

Zur Auswahl der Lektüre.

Wenn die Frage der Auswahl der französischen Lektüre vor einiger Zeit einer befriedigenden Lösung entgegenzugehn schien, so hat sich diese Erwartung seither doch nicht erfüllt. Allerdings ist man sich über manche einzelne Schriftwerke klarer geworden als früher; ein gewisser consensus gentium hat allmählich etliche derselben ausgestofsen oder doch ganz zurückgedrängt; andere sind, nachdem sie früher nur hie und da bevorzugt worden, nun weithin beliebt geworden; etliche neue Stoffe haben eine grofse Verbreitung rasch gewonnen. Auch in der Abschätzung der Schwierigkeit und in der Verteilung auf die einzelnen Klassen kommt wohl so auffallende Verschiedenheit wie ehedem kaum mehr vor. Eine Reihe von Stimmen erhob sich nach und nach, um Grundsätze darzubieten, nach denen das Einzelne sich regeln liefse. Aber dem, was an Überein-

stimmung gewonnen worden ist, steht viel neue Meinungsverschiedenheit nach andern Seiten gegenüber.

In den Grundsätzen ist man doch nicht zu solcher überzeugenden Bestimmtheit gelangt, dafs ihre Wirkung sich weithin fühlbar machte. In welchem Mafse geschichtliche Lektüre, und zwar einfach erzählende oder mehr betrachtende, in welchem beschreibende Platz finden, in welchem Umfang das novellistische Gebiet betreten werden solle, in welchem das poetische, welcher Einflufs dem litterarhistorischen Gesichtspunkt einzuräumen sei, welcher dem praktisch-utilitarischen, und welche Stoffe und Schriftwerke jene einzelnen Gebiete am besten vertreten, auch wie zu den übrigen Unterrichtsfächern Beziehung zu gewinnen sei — über alle diese Fragen ist ja vielleicht weder möglich noch notwendig, ganz bestimmte und allgemeine Entscheidungen zu geben; jedenfalls aber sind wir auch von einer befriedigenden Lösung noch weit entfernt.

Namentlich fehlt es auch an recht gewissenhaften Analysen der einzelnen Schriftwerke in Beziehung auf ihren erzieherisch-unterrichtlichen Gehalt und Wert. Man ist mit dem eigenen Urteil darüber, dem günstigen oder ungünstigen, zu leicht fertig. Und leicht fertig (oder ist es richtiger, aus den beiden Wörtern eins zu machen?) ist man denn weiterhin auch mit der Entdeckung neuer geeigneter Sachen innerhalb der französischen Schriftwelt, mit ihrer Zubereitung, ihrer Anempfehlung oder Anpreisung, ihrer Einführung. Die Rechtfertigung in der Einleitung oder dem Prospekt pflegt um so einfacher zu sein, je weniger einfach die Frage selbst ist, je gröfsere Zweifel zu erheben wären. Die 960 bis 1000 Schriften, welche jüngst ein Statistiker in Baden bis gegen den Schlufs des Jahres 1893 als allein in seinem Lande vorgeschlagen zusammenstellte, erschöpfen also nicht einmal die Gesamtheit der angebotenen Ware. Dafs eine Litteratur wie die französische mit ihrem Reichtum des Gelungenen und des stets weiter Gelingenden in Versuchung führt, immer neue Griffe hineinzuthun, um durch Hübscheres das Hübsche abzulösen, ist verständlich; aber bei der Fahrt durch dieses Meer ist das pädagogische Steuerruder meist zu unthätig, und die wirklich treibenden Kräfte sind von gemischter Natur. Dabei giebt es doch kaum eine einzige französische Schrift, weder von den neuen noch von den älteren, gegen deren Lektüre nicht schon Gründe vorgebracht worden wären; in der That, ich

8*

finde bei einem Rückblick keine einzige. Wie die jungen Töchter in den Ballsaal, so werden alle diese Schriften mit strahlender Zuversicht hereingeführt, aber keine entgeht der ungünstigen Nachrede. Indessen solche Betrachtungen werden die Fortdauer dieser Massenerzeugung schwerlich hemmen; schliefslich mufs man wohl die Erscheinung, wie andere natürliche Prozesse, sich ausleben lassen. Übrigens fehlen ja unter den neuen Darbietungen solche keineswegs, welche wirklich eine Bereicherung bedeuten und Dank verdienen.

Insbesondere ist die Aufmerksamkeit, welche der Erzählungslitteratur der Franzosen unter dem Gesichtspunkt unseres didaktischen Bedürfnisses gewidmet wird, im ganzen erwünscht; die Anschauungen über Zulässigkeit oder Schätzbarkeit derartiger Lektüre im Schulunterricht haben sich mit Recht gewandelt. Aber auch bei den geschichtlichen Stoffen tritt mit Recht allmählich dasjenige in den Vordergrund, was lebendige Anschauung des geschichtlichen Lebens vermittelt, statt desjenigen, was in überlegenen Betrachtungen über die Ereignisse hingleitet. Dafs das Kulturgeschichtliche nicht vergessen werden soll über dem Kriegs- und Staatsgeschichtlichen, bringen die allgemeinen Anschauungen der Gegenwart ebenfalls mit sich, und dafs die geschichtliche Lektüre wesentlich dem Lande gelte, dessen Sprache man treibt, ist eine gute Norm. Einführung in die Landeskunde überhaupt ist ein neu aufgestelltes Ziel, dem man gerne beifällt. Berücksichtigung auch der modernen Poesie neben der üblichen älteren und zum Teil statt derselben erfordert der Wert jener Poesie selbst und die Aufgabe, zum gegenwärtigen Geistesleben in Beziehung zu treten. Beschreibendes und Schilderndes, und zwar nicht etwa aus phantastisch fernen Welten, sondern wiederum grade aus der Sphäre der gegenwärtigen Kultur, auch das darf nicht zurückgewiesen werden. Solcher Lesestoff, der nicht mit einer mäfsigen Anzahl abstrakter Bezeichnungen auskommt, sondern in die Fülle des vorhandenen Wortschatzes etwas ernstlicher eindringen läfst, ist um dieses Vorzugs willen schätzbar.

Aber man kann bei allen diesen richtigen Tendenzen doch im einzelnen sehr wohl fehlgreifen und thut es; man kann eine gute Eigenschaft einseitig schätzen. Unter den Erzählungen, welche in Betracht gezogen werden, sind auch zu sentimentale, oder zu lehrhafte, oder zu sehr nationale, zu kindliche, zu über-

reife, zu wenig ernste, zu unbedeutende; und bei den Gedichten wird es ähnlich stehen. Was zur Kulturgeschichte und zur Landeskunde geboten wird, darf nicht gar zu trocken sein und nicht zu sehr ins Einzelne gehen wollen. Die Gelegenheit zur Gewinnung eines tüchtigen Wortvorrats darf doch nur in Verbindung mit andern, höheren Gesichtspunkten bestimmend werden. Naturwissenschaftliche und technische Stoffe sollen auch an realistischen Anstalten nicht etwa gradezu in den Vordergrund treten. Und überhaupt bildet ein guter Gesamtplan, ein verständiges Neben- und Nacheinander verschiedener geeigneter Stoffe eine ebenso wichtige Aufgabe als die richtige pädagogische Beurteilung des Einzelnen. Dafs in dem Plan das gute Alte seine Stätte behalte, sollte nicht besonders gefordert zu werden brauchen — wenn nicht eine gar zu moderne Strömung sich fühlbar machte, modern in den Wertmafsstäben wie in der Unruhe, auch wohl den Künsten der Reklame und der raschen gefälligen Recensionen.

VII.

Zur Behandlung der Lektüre.

So umfassend die Schriftstellerei über französischen Unterricht geworden ist, so sehr sie nach den verschiedensten Seiten über alles Mafs hinauszuwachsen scheint, so selten ist doch auch im letzten Jahrzehnt über die gute Behandlung der Lektüre Bedeutendes gesagt worden. Dafs dieses Gebiet wesentlich dem persönlichen Suchen und Können des einzelnen Lehrers zu überlassen sei, mag man behaupten und kann es sogar zugeben. Aber es gäbe doch so manchen Punkt, der einer sorgfältigen Erörterung recht wohl unterzogen werden könnte, so dafs es fruchtbar wäre. (Wertvolle Ausführungen finden sich übrigens in den Berichten oder Gegenberichten der Pommernschen Direktorenkonferenz von 1888 und der Schleswig-Holsteinischen von 1892.) Und was neben der Untersuchung der Grundsätze reichlicher geboten werden könnte, wären Beispiele der Behandlung.

Von den Bemerkungen unseres obigen Kapitels mögen nun manche veraltet heifsen. Die meisten wohl nicht. Die Pflicht,

in gutes Deutsch zu übersetzen, da, wo man überhaupt übersetzt, ist nun vielleicht allgemein anerkannt. In der Wirklichkeit freilich, um das nebenbei zu sagen, zeigt sich, dafs vom guten Willen bis zum sicheren Können ein viel weiterer Weg ist, als die meisten ahnen; man bleibt vielfach unterwegs stecken, sucht nach dem Rechten und Echten auf einem Punkte und verfehlt es zur selben Zeit auf etlichen andern. Sind doch namentlich die jüngeren Lehrer zunächst ihrerseits noch gar nicht so gut in den Geist der neueren französischen Schriftsteller eingelebt, um das Verhältnis der beiderseitigen Ausdrucksform sicher zu erfassen und zu treffen. Und da, wo es am schwersten ist, bei der Poesie, versagt die Kraft mitunter in bedauerlichster Weise. Dies sei nun hier nicht weiter ausgesponnen. Aber das Feld für weitere Bemühungen wenigstens sei bezeichnet.

In dem Mafse, wie die Übersetzung zurücktreten soll gegen die unmittelbare Beschäftigung mit dem Texte (und in einem gewissen Mafse soll sie das ja auch nach Ansicht derjenigen, welche sie keineswegs als eine überwundene Sache preisgeben wollen), in diesem Mafse ist nun die didaktische Behandlung des Textes wichtiger geworden. Insbesondere handelt es sich dabei um die Kunst, den französischen Text bei geschlossenem Buche gemeinsam zu reproduzieren, gewissermafsen spielend auf die sprachliche Eigentümlichkeit in Wort, Wendung, Stil hinzuführen, das Ganze nach allen Seiten recht lebendig zu machen, ohne es durch viel eigenes Gerede zu verdecken und ohne die nötige Schnelligkeit des Fortgangs einzubüfsen; und diese Kunst in steter persönlicher Vervollkommnung anzustreben, ist sicherlich der Mühe wert. Grade dafs der Lehrer dabei in seiner Art mindestens so viel zu lernen und zu finden hat, wie der Schüler in der seinigen, kann der Sache Reiz und Befriedigung sichern.

Vorteil ist dem Unterricht erwachsen aus der verständigen Abrundung der Schriftwerke, wie man sie neuerdings darzubieten pflegt; der alten Not, einen Autor zur Hand nehmen zu müssen, in den man nur ein Stückchen hineinlesen konnte, ist dadurch gesteuert. Und auch die Trennung der Anmerkungen vom Texte, die Verweisung derselben in einen besonderen Raum ist meist erfolgt. Noch wichtiger ist die ganz vorwiegende Beschränkung der Anmerkungen auf das sachliche Gebiet und überhaupt die grundsätzliche Erhebung derselben über die pädagogische und persönliche Willkür der Herausgeber, die Zugrundelegung eines

Planes. Aber nicht überall ist diese Aufgabe ernstlich genommen und natürlich noch weniger überall gelöst. Die Anmerkungen mancher Schulausgaben fordern ihrerseits Anmerkungen heraus, welche schwerlich wohl thun würden! Nur eins sei hier gesagt: die zum Texte gegebenen Übersetzungshülfen sind nach wie vor ebenso oft verfehlt als gelungen; und wo sie stofflich gelungen sind, bleiben sie pädagogisch fragwürdig. Auch in der Gestaltung der einleitenden Lebensskizzen der Verfasser vermag ich, soweit meine Prüfung reicht, einen Fortschritt im ganzen noch nicht zu erkennen. Dafs die Schulausgaben vorwiegend auf Bestellung und „im Akkord" gearbeitet sind, läfst sich an diesem und jenem Zuge merken.

VIII.

Zu den Hülfswissenschaften und Hülfsbüchern.

Wenn für eine eingehendere und zusammenhängendere Behandlung der mit mangelhaftem Namen als „Hülfswissenschaften" kurz bezeichneten Lehren schon ehedem grofse Zurückhaltung anempfohlen werden mufste, so wird diese unter den neueren Gesichtspunkten wohl noch weiter gehn müssen, noch unbedingtere Pflicht sein. Noch mehr als hinsichtlich der Grammatik wird man hier verlangen, dafs das Wissen von der Sprache zurückstehe hinter dem Können der Sprache selbst. Aber es würde doch eine gewisse Verrohung des Unterrichts bedeuten, wenn man auch auf den oberen Stufen metrische, synonymische, auch litteraturgeschichtliche und geeignetenfalls auch sprachgeschichtliche Aufklärung überhaupt vermeiden wollte. Nicht um des Wissens willen sind diese Gebiete nach wie vor zu betreten; sondern weil und sofern sie dem wirklichen Verstehen der lebendigen Sprache dienen, also das Verhältnis des Lernenden zum Lernstoff vertiefend befestigen, und dann, sofern sie ein Stück der Landes- und Volkskunde ausmachen, zu der wir ja hinstreben. Denn dieselbe wird doch nicht in eingehendem geographischen Wissen oder Kenntnis von allerlei Einrichtungen und Sitten, im Behalten von allerlei nationalökonomischen Thatsachen, im Einprägen des Stadtplans von Paris aus neuer und alter Zeit oder des Eisenbahnnetzes von Frankreich und der-

gleichen beschlossen sein sollen, nicht in alledem, was neben die Sprache träte!

Jene Norm möge denn den Lehrer bei der Behandlung der in Rede stehenden Nebenlehren leiten: wie dem wirklichen Verstehen der lebendigen Sprache gedient werde, oder der geistigen Seite der Landes- und Volkskunde, diese Frage mag den Mafsstab für Stoff und Darbietung abgeben. Eine der „Hülfsdisciplinen“ aber, die Stilistik, mufs sogar zu vollerer Würdigung kommen, als ihr lange zuteil wurde; allerdings nicht in der Weise, dafs sie als verwickeltes System der obersten Lernstufe vorgeführt und um ihrer selbst willen angeeignet würde, sondern so, dafs für ihre einfacheren Gesetze von früh auf die Augen geöffnet werden, dafs neben dem im engeren Sinne Grammatischen das Stilistische in allen Klassen berücksichtigt werde, und die spätere Zusammenfassung sich auf zahlreiche bereits gemachte Beobachtungen und erkannte Normen stütze. Hier ist denn also wieder ein neues Gebiet für die Bemühungen der Lehrer. Möchten nur darum nicht alsbald wieder Leitfäden über Leitfäden entstehen! An den notwendigen guten litterarischen Vorarbeiten fehlt es schon jetzt nicht.

Woran es noch viel weniger fehlt, das sind die Lesebücher, ungefähr nach dem Plane, wie er in unserm obigen Kapitel dargelegt wurde. Und unter ihnen sicherlich nicht an vollbefriedigenden, so dafs auch hier die Neuhervorbringung wohl eine geraume Zeit ruhen dürfte. Denn allen Wünschen und Erwartungen des einzelnen Fachmanns wird schwerlich genau entsprochen, und braucht es auch nicht. Zurückgetreten sind in demselben Mafse die blofs sprachlich-litterarischen Chrestomathieen der älteren Observanz. Aber verschwunden sind auch diese nicht; ja man scheint für gewisse Anstalten, für humanistische Gymnasien einerseits und für sechsklassige Realschulen andrerseits, ihnen zur Zeit an manchen Orten gradezu wieder den Vorzug zu geben vor vollständigen Schriftwerken, für welche man die vorhandene Zeit bei der gröfseren Mannigfaltigkeit der neueren Unterrichtsaufgaben schwer ausreichend findet. Und schliefslich mag man, wenn Chrestomathie oder Lesebuch wirklich den höheren wie den praktischen Ansprüchen gerecht zu werden weifs, für jene Schularten ihre Herrschaft zugestehn, obwohl ohne Zweifel die meisten Anstalten sich doch nicht so begnügen wollen.

Den höheren wie den praktischen Ansprüchen: ja, zum

letztenmal sei es gesagt, daſs der französische Unterricht, für den nach unserer einleitenden Darstellung ja wesentliche Gesichtspunkte als neu und fest gewonnen gelten können, gegenwärtig eine weitere Krisis durchzumachen beginnt. Die groſse Frage, die hinter vielen Einzelfragen ruht, ist eben die des Verhältnisses der idealen und historischen Ziele zu den praktischen, welche letzteren unmöglich etwa wieder unterschätzt oder preisgegeben werden dürfen, welche aber nicht eine derartige Alleinherrschaft gewinnen sollen, daſs der französische Unterricht auf eine Art von Abrichten hinausliefe.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Die Verwendung von Bildern

zu

französischen und englischen Sprechübungen.

Methodische Ansichten und Vorschläge

von

A. v. RODEN,

Oberlehrer an der Realschule in der Nordstadt zu Elberfeld.



Marburg.

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.

1899.

Seit F. Schmidt an der Realschule (jetzt Oberrealschule) zu Wiesbaden Bilder im neusprachlichen Unterrichte zu benutzen begonnen hat, ist die Verwendung derselben zu einer damals wohl nicht geahnten Verbreitung gelangt. Es ist gewissermassen ein neuer Zug, ein frischer Geist in diesen Unterricht gekommen. Ja, mancher Fachgenosse sieht darin eine völlige Neubelebung dieser Schulfächer, oder wenigstens einer wichtigen, aber lange vernachlässigten Seite der sprachlichen Unterweisung. Neben den begeisterten Anhängern fehlt es jedoch auch nicht an weniger freudigen Nachahmern, welche mit stärkeren oder gelinderen Zweifeln an diese seltsame, etwas abenteuerlich scheinende, mit mehr als nötigem Geschrei aufgedrungene Sache herangehen, ohne sich von einem Versuche, der ohne ernstlichen Schaden allenfalls einmal gemacht werden könne, wesentlichen Erfolg zu versprechen. Nicht minder häufig erhebt sich der offene Widerspruch, ja vielleicht noch verbreiteter ist die vornehme, aber entschiedene, bald mitleidig kopfschüttelnde, bald spöttisch lächelnde Abweisung derjenigen, die in dieser Neuerung einen der strengen Methode entbehrenden, wertlosen Zeitvertreib, ein verderbliches Spielen, ein blosses Lockmittel für die leicht zerstreute, und viel richtiger durch ernste Denkarbeit und straffe Zucht zu fesselnde Jugend sehen.

So bereitwillig man auch in dem naturwissenschaftlichen Unterricht die hohe Bedeutung der Anschauung der wirklichen Gegenstände und nötigenfalls künstlicher Nachbildungen oder bildlicher Darstellungen zugiebt, so neu und seltsam scheint es manchem, dasselbe beim Lehren der Sprachen gefordert zu sehen, da doch eine Sprache nun einmal etwas Abstraktes, ein künstliches Gebilde und kein Naturerzeugnis sei. So wenig man ferner bestreitet, dass in der Vorschule beim eigentlichen

Anschauungsunterricht Bilder in hohem Grade die Schüler fesseln und lehrreich für sie sind, so fest behauptet man, dass man unmöglich einem Sextaner oder gar Quintaner zumuten könne, sich mit solchen Bildern noch einmal zu beschäftigen, dazu sei sein Geist schon zu weit entwickelt, er müsse das unter seiner Würde halten und sich bei derartiger Kost geradezu langweilen.

Gleichwohl sind jene Versuche nicht nur häufig, sondern, soweit bekannt, meist auch mit gutem Erfolge gemacht. Auch sind sie auf durchaus natürlichen und psychologisch richtigen Grundsätzen aufgebaut, auf Grundsätzen, die überdies keineswegs neu, sondern schon seit etwa drei Jahrhunderten von den hervorragendsten Vertretern der Unterrichtskunst mit Nachdruck gepredigt und mit Eifer und Geschick in die Wirklichkeit übergeführt sind. Schon Baco von Verulam († 1626) verlangte [1]), wenn er die wahre wissenschaftliche Stellung des Menschen als interpretatio naturae bezeichnete, man solle vor allem die Natur genau betrachten, sie sich selbst aussprechen lassen und sich, den Menschen, als ihren Dolmetscher auffassen. Er betonte zugleich, nicht die abstrakten Begriffe, sondern die unmittelbaren Sinnesempfindungen seien das allein Zuverlässige. Damit setzte er die sinnliche Wahrnehmung in ihr Recht ein und stellte die Anschauung als die erste Quelle menschlicher Erkenntnis hin. Das Gleiche that bekanntlich Locke († 1704). Er nahm übrigens die Anschauung ausdrücklich auch für den Sprachunterricht in Anspruch. Bekannt ist sein in letzter Zeit mehrfach, u. a. auch von Scheffler [2]) angeführtes Wort: „Ist doch das anschauliche Wissen unwiderstehlich und lässt keinen Raum für Zaudern, Zweifel und Untersuchen. Die Seele ist sofort von klarem Lichte erfüllt. Diesem Gesichtspunkte wird bei den Naturwissenschaften .... seit langer Zeit Rechnung getragen. Er kann, wenngleich in bescheidenem Masse, auch bei den Sprachen seine Anwendung finden, soweit hier die äussere Erscheinungswelt in Betracht kommt.“ Bekannt ist ferner, welchen Wert schon vor Locke Amos

1) Vergl. Baumann, Geschichte der Philosophie nach Ideengehalt und Beweisen. Gotha, Perthes, 1890. S. 229.

2) Die Neueren Sprachen. 1894, S. 113.

Comenius († 1670) der Anschauung auf jedem Gebiete des Unterrichts zuweist, und wie er Anweisung zur Verwertung derselben giebt. Ebenso weisen Rousseau († 1778) und noch eifriger Basedow († 1790) und Pestalozzi († 1827) auf den hohen Wert der Anschauung für den Unterricht in den fremden Sprachen hin. Die Ergebnisse, welche Basedow in seinem Dessauer Philanthropinum bei seinem auf sinnliche Anschauung gegründeten französischen Sprachunterricht erzielte, sind von verschiedenen recht angesehenen Männern, u. a. auch von dem Freiherrn v. Rochow, „dem märkischen Pestalozzi", aufs zuverlässigste als höchst bedeutsame und erfreuliche bezeugt [1]). Es wurden dort Bilder, u. a. auch schon damals ein Frühlingsbild, sowie Modelle, z. B. das von einem Pfluge und einer Egge, und daneben allerlei mimische Nachahmungen von Handlungen und Vorgängen aus dem Menschenleben als Hülfsmittel benutzt.

Nachher hat dies Verfahren allerdings lange keine Nachahmung gefunden. Ja, es scheint ganz vergessen zu sein, bis in neuerer Zeit ein gewisser Karl Griep ein Buch „La Ville et la Campagne, Berlin 1858", ein im Anschluss an die Wilkeschen Anschauungsbilder verfasstes Vokabular nebst einer angefügten Lehrprobe erscheinen liess [2]). Es hat sich nicht behauptet. Noch vielfach im Gebrauch sind dagegen die beiden Werke von Lehmann und Ducotterd. Das Buch von Lehmann: „Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungsmethode, Mannheim, Bensheimer 1868", steht in seinem ersten Teile noch zu sehr in der alten, grammatisierenden und Übersetzungs-Methode, ist jedoch hinsichtlich des Bilderwerks, wenn auch weniger vollkommen in der Ausführung, eingerichtet wie Rossmann und Schmidt, dem es übrigens auch inhaltlich nachsteht. Es enthält gleichfalls Jahreszeitenbilder, doch natürlich nicht die Hölzelschen, sondern eigene. Man muss es immerhin als eine bedeutende und eigenartige, zugleich bahnbrechende Leistung anerkennen.

1) Im „Teutschen Merkur" 1776. S. 186—196. S auch Kron im Jahresbericht der Realschule zu Quedlinburg 1896. S. 8 u. 9.

2) Dieses Buch habe ich nicht zu Gesicht bekommen können, es scheint ganz aus dem Buchhandel verschwunden zu sein.

Von Ducotterd erschien ebenfalls 1868 in Wiesbaden „Die Anschauung auf den Elementarunterricht der französischen Sprache angewandt“. Es ist jedoch, obwohl nach den Wilkeschen Anschauungsbildern bearbeitet, völlig nach der alten Methode eingerichtet und erstrebt vorzugsweise ausgedehnten Vokabelschatz und grammatische Kenntnisse.

Dasselbe gilt im wesentlichen von Ducotterd und Mardner, „Lehrgang der französischen Sprache auf Grund der Anschauung, 2 Teile, Frankfurt a. M., Jügel 1885“, einer Neubearbeitung des vorigen Werkes, wenn auch Teil I, 1 drei, Teil I, 2 zwei dem Buche angehängte, übrigens unschöne Bilder enthält. Ähnliches ist von Ehretsmann und Schmitt, „Übungsbuch für den französischen Anfangsunterricht, Strassburg i. E., Schultz u. Co. 1895“ zu sagen. Dies Buch schliesst sich im ersten Teile anfangs an die Strübingschen Bilder an, später an die in der Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt erschienenen „Bilder für den Anschauungsunterricht“, welche nicht nur grösser, sondern auch schöner und geschmackvoller gearbeitet sind.

Sodann gab Maillard seine „Neue Methode, die französische Sprache leicht und praktisch zu erlernen, Dresden 1886“ heraus. Er legt die Wilkeschen Bilder zu Grunde, und sein Buch enthält teils ein Vokabular, teils eine Anleitung zum Sprechen, ist jedoch für niedere Schulen bestimmt und für höhere Knabenschulen nicht geeignet.

Etwas anders sind die Bilder, und zwar ebenfalls die Strübingschen, von Kuhnow behandelt. In seinem „Anschauungsunterricht in der französischen Sprache, Berlin, Oehmigke 1871“ wechseln Beschreibungen mit Gedichten ab. Die Stoffe sind nicht in Fragen und Antworten aufgelöst. Die Beschreibungen sind inhaltlich wie sprachlich ganz ansprechend, jedoch sind sie von späteren Werken, z. B. von Rossmann und Schmidt, überholt. Übrigens ist auch dieses Buch nicht für höhere Lehranstalten geschrieben.

Noch mehr dürften Tröger und Dietz „Französische Sprach- und Sprechübungen auf Grund der Wilke'schen Bildertafeln, Breslau, Kern 1874“ den heutigen Anforderungen genügen, ohne indes mit manchen späteren Erscheinungen auf

gleicher Höhe zu stehen. Die Absicht der Verfasser ist, „das ganze Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald“ darzustellen, und sie behandeln in 12 Abschnitten auf 68 Seiten La chambre, la cuisine, la maison de campagne, le domaine, la chambre de paysans, le village, la moisson, le verger, le vignoble, la forêt, le fleuve, la douane et une partie de la ville, le marché. Die Auswahl ist nicht ungeschickt, doch fehlt noch manches, was im täglichen Leben näher gelegen hätte, wogegen manches hätte fehlen können, was vielen Schülern zu selten vorkommt.

Fast dieselben Gegenstände wie dieses Werk behandelt die französisch und englisch bearbeitete, geschickte und brauchbare „Anschauung im Bilde in ihrer Anwendung auf den fremdsprachlichen Unterricht, insbesondere auf die praktischen Übungen im mündlichen Ausdruck, von Dillmann, Wiesbaden 1890.“ Die 12 Tafeln des dazu gehörigen Bilderatlas sind noch etwas reichhaltiger, als der von Tröger und Dietz behandelte Stoff. Sie stellen dar: Wohnzimmer, Winter, Feldarbeiten im Frühling, Werkstätten, Hausbau, Dorf, Kai, Ernte, Bauernhof, Eisenbahn, Hauptstrasse, Wald.

Wenn nun die angeführten, ihrer Anlage nach zum Teil wohl brauchbaren Werke keine sehr weitgehende Beachtung gefunden haben, so liegt dies einmal jedenfalls an den von ihnen benutzten Bildern. Diese waren teils zu klein, teils zu wenig künstlerisch ausgeführt, um im Klassenunterrichte eine genügende Wirkung erzielen zu können. Sodann war unter den Fachgenossen die alte, einseitig auf Grammatik und Übersetzen abzielende Methode noch zu mächtig, um ein derartig von dem Hergebrachten abweichendes, vermeintlich unwissenschaftliches Unterrichtsverfahren aufkommen zu lassen. Erst, nachdem kühne und einsichtige Neuerer das Unzulängliche der bisherigen Lehrweise überzeugend nachgewiesen hatten und die Unzufriedenheit mit den erzielten Erfolgen in immer weitere Kreise gedrungen war, wurde der Sinn für das Betreten neuer Bahnen empfänglich. So war es zwei Männern, dem Schweizer Alge und F. Schmidt, vorbehalten, dem fremdsprachlichen Anschauungsunterricht den Weg zu bahnen. Alge war der erste, welcher die Hölzelschen Bilder der „4 Jahreszeiten“, die

bisher nur als Mittel für den Anschauungsunterricht im engeren Sinne in Volks- und Vorschulen gebraucht waren, dem französischen Unterrichte dienstbar machte. Sein „Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen, St. Gallen, Huber u. Co. 1887“ hat bereits eine Reihe von Auflagen erlebt und ist ein entschieden verdienstliches Werk. Dass er trotzdem fast nur in der Schweiz verbreitet ist, in Deutschland dagegen nur in geringem Masse die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf sich gelenkt hat, das erklärt sich wohl namentlich aus dem Umstande, dass der Verfasser auf den ersten 28 Seiten des I. Teiles nur die Lautschrift verwendet, während dieselbe leider durch die neuen preussischen Lehrpläne von 1891 verboten ist, sowie daraus, dass in dem Inhalte der Lesestücke fast nur Schweizer Verhältnissen Rechnung getragen wird. Der Hauptgrund ist aber vielleicht der, dass F. Schmidt im Verein mit Ph. Rossmann 1891 ein in methodischer Hinsicht noch weit bedeutenderes „Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung“ bei Velhagen u. Klasing, Bielefeld u. Leipzig, erscheinen liess, das sich gleichfalls hauptsächlich an die Hölzelschen Bilder anschliesst. Dieses Werk, ebenso wie das nach gleichen Grundsätzen bearbeitete, von F. Schmidt allein verfasste „Lehrbuch der englischen Sprache“, welches 1894 zum ersten Male erschien, bezeichnet nicht nur einen erheblichen Fortschritt gegen alle früheren ähnlichen Werke, sondern sie sind in Deutschland geradezu bahnbrechend geworden für allen nach den Grundsätzen des neuen Lehrverfahrens erteilten neusprachlichen Anschauungsunterricht. In diesen beiden Büchern ist strenger und entschiedener, wie zugleich folgerichtiger, als vorher, der gesamte Lehrstoff auf die sinnliche Anschauung gegründet. Nachdem Schmidt bereits mehrere Jahre lang sein Verfahren, welches den meisten Fachgenossen nur durch eine kurze Erwähnung von M. Walter [1]) bekannt geworden war, in Wiesbaden mit grossem Erfolge erprobt hatte, gab er seine Lehrweise 1890 in einem immer noch sehr lesenswerten Aufsatze [2]) genauer bekannt. Er weicht auch

1) Max Walter, Der französische Klassenunterricht. Entwurf eines Lehrplans. Marburg, Elwert 1888. S. 27.

2) Lehrproben und Lehrgänge von Frick u. Meier. Halle, Waisenhaus 1890. Heft 25, S. 66—79.

insofern von seinen Vorgängern ab, als er sich nicht lediglich auf Bilder beschränkt, sondern sich vielmehr der Anschauung in beiderlei Sinne bedient, der unmittelbaren, wie der mittelbaren.

Die erstere legt der Betrachtung die Gegenstände zu Grunde, die dem Lernenden am nächsten liegen, die nächste Umgebung, das Schulzimmer und die in demselben vorhandenen und gebrauchten Gegenstände, sowie Schulhaus und Schulhof. „So kahl und einfach nun unsere Schulzimmer meist auch ausgestattet sind, so bieten sie doch manches, was sich, wenn auch anfangs in bescheidenster Weise, zu Sprechübungen verwenden lässt: Bank, Pult und Wandtafel, Schwamm und Kreide, Buch und Heft, Bleistift und Feder“,[1]) bemerkt Hartmann, und man könnte hinzusetzen: Tornister, Gummi, Messer, Kasten, Uhr, Thermometer, Bilder an der Wand, Fenstervorhänge, Grösse und Einrichtung des Zimmers selbst u. s. w., ferner die zugehörigen Stoffe und Farben. Ferner werden die Schüler selbst, sowie ihre Beschäftigungen, Spiele, ihre Körperteile, Kleidung, Grösse besprochen. Schmidt[2]) führt auch Pflanzen und ausgestopfte Tiere vor. Ausserdem könnte man Haus und Familie, Haustiere, endlich Hauptgebäude und Strassen der Stadt, soweit sie jeder genau kennt, in den Gesprächstoff einbeziehen, doch ist dies schon öfter mit Schwierigkeiten verbunden. Darüber hinaus wird man aber ganz unmöglich gehen können. Wenn Fick[3]) meint: „Kleine Schulen werden hier ihr Operationsgebiet auch weiter ausdehnen können, und mit wenigen Schülern liesse sich beispielsweise ein sommerlicher Spaziergang ins Freie sehr gut und mit Erfolg für die Sprachen ausbeuten“, so würden dabei doch mancherlei Dinge die Aufmerksamkeit der Schüler ablenken, und das Ergebnis würde kaum ein anderes sein, als das von Lämmerhirt über den Berliner Ferienkursus (28. Dezbr. 1894 — 9. Jan. 1895)

---

1) Vergl. Hartmann, Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Wien, Hölzel 1895.

2) In dem erwähnten Aufsatze S. 74.

3) Wilhelm Fick, Zur Methode des englischen Anfangsunterrichts. Beilage zum Jahresbericht der Realschule an der Weidenallee zu Hamburg 1894. S. 14.

berichtete [1]: „Ein Versuch, die Sprechübungen auf einem gemeinsamen Spaziergange, verbunden mit einer Wanderung durch die Museen und die Nationalgallerie zu veranstalten, wurde gleichfalls gemacht. Es wurde indes die Rückkehr zu dem bisherigen Verfahren vorgezogen, der Unterhaltung im geschlossenen Raume, da bei dem erwähnten Ausgange unmöglich alle Mitglieder gleichmässig Gelegenheit finden konnten, Zunge und Ohr zu üben.“ Für alles das nun, was man in der Schule nicht in seiner wirklichen Gestalt vorführen kann, sollen, falls man sich des Anschauungsunterrichts bedienen will, Abbildungen Ersatz schaffen, und dieser mittelbaren Anschauung fällt also naturgemäss der bei weiterem grössere Teil dieses Unterrichts zu.

Dieser Art der Verwendung von Bildern hat sich in den letzten Jahren das Interesse der neusprachlichen Lehrer vorzugsweise zugewandt, und ihr sollen die nachstehenden Betrachtungen ausschliesslich gewidmet sein. Eine gewisse Berechtigung dazu dürfte wohl um so eher vorhanden sein, als trotz der zahlreichen praktischen Versuche, die nach Alge's und Schmidt's Vorgange gemacht sind, Bilder für die Schule im Sinne der neuen Methode zweckmässig zu benutzen, und trotz der nicht wenigen theoretischen Anleitungen dazu, die teils in Buchform, teils in Zeitschriften erschienen sind, Einmütigkeit bisher weder über die Art der Behandlung von Bildern, noch über den Umfang ihrer Verwendung, noch auch über den Nutzen, den sie überhaupt gewähren, noch über verschiedene sonstige Fragen erzielt worden ist. Ich glaube dabei übrigens zwei an sich, jede in ihrer Eigenart, wertvolle neuere Methoden der Anschauung, sowohl die von Gouin, wie die von Berlitz, als lediglich für Privatunterricht oder höchstens für ganz kleine Klassen geeignet, übergehen zu dürfen.

Wie sind nun die Bilder zu behandeln? Von einigen Methodikern wird das Bild sofort in Gruppen zerlegt, wie z. B. von Towers-Clark (s. unten) das Frühlingsbild in die folgenden: 1. The Grandfather and his Occupation, 2. Bird-life, 3. Grandmother and Baby, 4. The Rest of the Family, 5. The House

1) Blätter für das höhere Schulwesen 1895. S. 46.

and the Beehives, 6. The Miller's Daughter and the Mill, 7. The Willow, 8. The Meadow and the Wood, 9. The Wanderer and the Ruins, 10. The New Castle and the Snow-capped Mountains, 11. The Spring Nosegay. Dann fangen sie bei der ersten Gruppe an, um sie alle der Reihe nach durchzusprechen und damit die Durchnahme des Bildes zu beschliessen. Dieses Verfahren hat jedoch nicht nur den Nachteil, dass der Schüler keinen rechten Gesamteindruck von dem Bilde bekommt und die Gegenstände nicht frei und vielfältig genug zu einander in Beziehung setzen kann, sondern es macht auch das Anknüpfen von Erzählungen, Umformungen und zusammenfassenden Betrachtungen, von denen weiter unten die Rede sein wird, nicht in dem wünschenswerten Masse möglich. Ähnliches gilt von der Zusammenfassung sämtlicher Gegenstände nach methodischen Einheiten derart, dass man zuerst alle auf dem Bilde vorhandenen Personen, dann die Tiere, die Pflanzen, Gebäude, Örtlichkeiten, hierauf die Thätigkeiten, Farben u. s. w. bespricht. Dabei ordnet man wohl die Personen nach Stand oder Alter, giebt ihnen auch wohl, wie Alge es thut, Namen und dgl. So verfahren z. B. Bechtel, sowie Génin und Schamanek, und auch Hartmann empfiehlt es [1]). Es scheint mir jedoch, als wenn die Schüler bei einer derartigen Behandlung, bei welcher ihnen das Lehrhafte gar zu aufdringlich entgegentritt, weder bei den Einzeldingen oder -Vorgängen noch bei dem Ganzen völlig warm werden können, und als wenn die natürliche Lust und Empfänglichkeit, welche die Schüler den Bildern thatsächlich entgegenbringen, gleich zu Anfang künstlich gelähmt und in ihrer freien Entfaltung gehindert werde, wenn man nicht, wie z. B. Génin und Schamanek u. a. es thun, später noch länger und anziehender bei einzelnen Gruppen verweilt. Auf alle Fälle ist dies nicht die natürliche Art, wie man im Leben Bilder oder wirkliche Landschaften oder Gruppen zu betrachten und zu besprechen pflegt.

Das scheint auch Fick [2]) empfunden zu haben. „Ich habe," sagt er, „anfangs auch diesen Weg (Durchnahme nach Gruppen) verfolgt, bin aber davon zurückgekommen, da es mir

1) Hartmann. a. a. O. S. 15.
2) Fick, a. a. O. S. 15 und 16.

scheint, dass die Schüler auf diese Weise keine klare Übersicht über das Bild gewinnen und besonders beim Nacherzählen keinen Faden haben, an den sie sich halten können.“ Er lässt daher „das Bild sich vor ihren Augen entwickeln, wie der Maler selbst das Bild entstehen lässt. Der Hintergrund mit seinen gross gehaltenen, einfachen Linien und Farben bietet die wenigsten Schwierigkeiten. Er wird zuerst durchgearbeitet, ... und die Schüler wandern dann an der Hand des Lehrers durch den Mittelgrund zum komplizierten Vordergrund, dessen Betrachtung ihnen dann schon sehr viel leichter fällt. Hier kann man sehr gut die Einteilung in Gruppen beibehalten und die einzelnen im Gespräch unter einander verbinden.“ F. bemerkt dazu mit Recht: „Man wahrt auf diese Weise vollkommen den pädagogischen Grundsatz, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren überzugehen.“

Rossmann und Schmidt beobachten ein gemischtes Verfahren. Sie ordnen alles, was das Bild bietet, gleichfalls nach Gruppen und halten bei diesen im ganzen den Gang vom Hinter-zum Vordergrunde inne. Innerhalb dieser Gruppen gehen sie dann nach „sprachlichen (richtiger: logischen oder naturgeschichtlichen) Kategorieen“ vor. So heisst es beim Sommerbilde [1]) nach der einen (einleitenden) Frage: Que représente le tableau? Le tableau représente l'été unter Gruppe I: Au fond du tableau il y a un village et une grande forêt. Nun wird unter der Gruppe „Wald“ eine Reihe von Bäumen (Kategorie: „Baum“) besprochen. Denn es heisst sogleich weiter: La forêt se compose de hêtres, de bouleaux et de sapins. Nachdem dann die Nadeln der Tanne besprochen und die Tanne als arbre à aiguilles, alle vier genannten aber als arbres forestiers bezeichnet sind, werden le cerisier, le pommier, le poirier und le noyer als arbres fruitiers genannt, ohne dass solche auf dem Bilde zu finden sind. Zuletzt ist dann noch kurz von der auf demselben vorhandenen alten Eiche die Rede. Darauf folgt Gruppe II: Nach der Frage „Qui est assis au pied du chêne? C'est le gardien du troupeau“ wendet sich das

1) Rossmann und Schmidt. 3. Aufl. S. 73.

Gespräch dem Hunde und den Tieren der Herde zu (Kategorie: „Tier"). Man muss anerkennen, dass Schmidt dabei mit Takt und Lehrgeschick vorgeht.

Einen ähnlichen Weg hat, wenn ich ihn richtig verstehe, Paul Lange[1]), und, wie es nach seinem später im Druck erschienenen Vortrage scheint, gleichfalls mit Geschick eingeschlagen. Er hat das Hölzelsche Frühlingsbild in der IV des Gymnasiums behandelt. „Der gewonnene Vokabelschatz ..... betraf etwa Folgendes: 1. Bezeichnung der Personen nach Geschlecht, Alter und verwandtschaftlichen Beziehungen; Namen der Körperteile und der diese bedeckenden Kleidungsstücke, deren Stoffe und Farben; Körperbewegung und Stellung (marcher, s'arrêter, être debout, être assis, se lever, se baisser, se courber, être agenouillé, être accroupi); Beschäftigungen der Menschen und der dabei zur Verwendung kommenden Geräte. 2. Namen und Einteilung der Tiere (wilde und Haustiere, Vierfüssler, Vögel, Insekten); ihr Körper, dessen Bekleidung und Bewegungen; ihr Verhältnis zum Menschen nach der Seite des Nutzens oder Schadens. — 3. Pflanzen und ihre Teile; Arten der Pflanzen: Gras, Blumen, Büsche, Bäume. Einteilung der Bäume in Wald- und Obstbäume; Vertreter der Obstbäume und ihre Früchte. — 4. Die leblose Natur: Der Himmel; Berg, Thal und Ebene; Bach und Teich; Feld, Garten und Wiese. -- 5. Gebäude und ihre Bestimmung: Mühle und Kirche; Schloss und Bauernhaus als Wohnstätten; Teile des Hauses, Stoffe und Formen; Wohnstätten der Tiere: Stall, Nest, Bienenstock, Ameisenhaufen. — 6. Örtliche und ursächliche Beziehungen der Wesen und Dinge zu einander. Dieser Vorrat ist nun nicht etwa in der eben aufgezählten Reihenfolge und Anordnung gewonnen worden; ich suchte vielmehr die Aufmerksamkeit der Schüler auf gewisse stark hervortretende Erscheinungen des Bildes zu lenken, um die dann als eine Art Mittelpunkte allmählich sich immer mehr erweiternde konzen-

1) Paul Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterrichte. Wien, Hölzel, 1897. (Vortrag gehalten am 21. April 1897 auf der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins zu Wurzen.) S. 13.

trische Kreise gelegt wurden, bis diese wieder mit einander in Berührung kamen und nun Verbindung und Zusammenhang in das Bild brachten. Nach Beendigung der Besprechung lassen sich dann sehr wohl Wiederholungen nach den oben aufgestellten Gesichtspunkten vornehmen.“ Man wird dem allem zustimmen dürfen. Namentlich auch mit dem letzten Satze: „Nach Beendigung u. s. w.“ möchte ich mich völlig einverstanden erklären.

Die meisten Bücher oder Anleitungen lassen jedoch einen Punkt fehlen, der nach meiner Ansicht ebenso wichtig wie natürlich ist: Vor dem Eingehen auf einzelne Teile des Bildes sollte man nicht versäumen, den Schülern einen Gesamteindruck von dem Bilde beizubringen, sie gewissermassen in die Stimmung des Bildes zu versetzen, und ihnen zugleich von vornherein eine Übersicht über das ganze Bild und die wichtigsten Teile zu verschaffen. (S. auch Hartmann, S. 16.) Für den ersteren Zweck genügt nicht eine einzelne Frage: Qu'est-ce que ce tableau représente? nebst der entsprechenden Antwort, sondern besser wäre eine, wenn auch nur ganz kurze, Schilderung etwa der Natur im Frühlinge oder Herbste u. s. w., die ganz kurz etwa so ausfallen kann, wie sie Hano (s. unten) [1]) S. 31 seiner Betrachtung des Winterbildes folgen lässt, oder etwas ausführlicher, wie bei Lefèvre, S. 47: L'hiver, oder bei Altgelt (Renger, Franz. u. engl. Schulbibl., Reihe C, Bd. 27), S. 7 u. 8: L'hiver. Es kann dies zuerst durch einen kurzen Vortrag des Lehrers, der dann durch Fragen und Antworten wiederholt wird, oder auch sofort auf dem letzteren Wege geschehen. Das letztere, eine Übersicht, gewissermassen eine vorläufige Bekanntmachung mit dem Gegenstande und eine Vorbereitung auf die noch bevorstehenden Genüsse, bieten Durand und Delanghe ganz passend in den beiden ersten Bändchen: Le Printemps und l'Été in den Questions préliminaires. Ebenso Wilke und Wilke-Dénervaud. Beides, Erzeugung der Stimmung und Übersicht, lässt sich auch mit

1) Die genauen Titel der neuesten im Druck erschienenen Bearbeitungen von Bildern werden am Ende der vorliegenden Arbeit angegeben werden.

einander vereinigen, und es dient beides dazu, die Lust, die die Schüler diesem Unterrichte entgegenbringen, noch wesentlich zu steigern.

Den Gang des Verfahrens im einzelnen glaube ich am kürzesten und richtigsten nach Junker (Die neueren Sprachen I, S. 116) darstellen zu können. „Man beginnt die Besprechung zweckmässig damit, dass man auf das Bild zeigt und den Satz ausspricht: This is a picture oder This picture represents summer, Sätze, die man dann von einzelnen Schülern und darauf von der ganzen Klasse wiederholen lässt. Gleich darauf benutzt man den gewonnenen Begriff zu einer Frage oder Aufforderung: Show me the picture, What is this? What does it represent? Oder: What do you call this? Who shows the picture? What do you show? Auch fragt man wohl einen andern Schüler: What does he show? Ebenso sagt man: Go to the picture, um dann zu fragen: Where do you go? Where does he go? Where are you (is he) going? Antwort: We call this a picture. I go (am going) to the picture. He is going etc., we are going etc. In ähnlicher Weise erhält man die Begriffe the right side, the left side, the background, foreground of the picture; weiterhin Sätze wie: at the right side of the picture we see a pond, some boys, cows etc; oder: The water of the pond has different colours, blue, green, white. The pond is shallow, as a little boy is able to stand in the water, with his arms round his head etc. etc.“ Weitere Anhaltspunkte geben besonders die in Gesprächsform (in Fragen und Antworten) verfassten Hülfsmittel, z. B. Rossmann und Schmidt, Génin und Schamanek, Durand und Delanghe, Hano, Wilke; der letztere ausser in dem „Anschauungsunterrichte“ selbst noch in der „Methodischen Anleitung“ [1]) dazu.

Für den Anfang der Besprechung, namentlich der ersten Bilder, ist es von grossem Nutzen, jedesmal eine Reihe von Sätzen, sowohl in der Aussage- wie in der Befehlsform und ganz besonders in der Frageform in ganz derselben Weise zu

1) Methodische Anleitung für den Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen nach Hölzel's Bildern von Dr. Edmund Wilke. Leipzig und Wien, Raimund Gerhard 1897.

bilden, ohne etwa anders gebildete Fragen dazwischen einzustreuen. Jede Abwechselung scheint mir hier schädlich zu wirken. Denn namentlich die Bildung der Frageform macht den Schülern gewaltige Schwierigkeiten. Die französische, weil sie von der deutschen in den meisten Fällen abweicht und die Umschreibung mit Qu'est-ce que oder gar qu'est-ce que c'est que den Schülern (und nicht auch den Erwachsenen?) ebenso ungewohnt und willkürlich wie die Herausstellung des Subjekts z. B. in Le blé n'est-il pas mûr? mag sie auch in dem Streben der französischen Sprache nach Deutlichkeit ihren noch so berechtigten Grund haben, unnatürlich oder mindestens nachlässig erscheint; die englische, obwohl viel leichter, weil die Schüler sie gar zu leicht irrtümlich der französischen statt der deutschen nachbilden. Es heisst, von vornherein den fehlerhaften Bildungen aufs gründlichste und nachdrücklichste dadurch begegnen, dass sie sich eine Wendung nach der anderen an einer Fülle von Beispielen durch das Gehör einprägen. Sonst bleiben manche Schüler bis in die obersten Klassen unsicher. Hier scheinen mir Wilke und Durand-Delanghe am richtigsten vorzugehen (vielleicht hat auch hier F. Schmidt's Einfluss vorbildlich gewirkt). So heisst es bei Durand-Delanghe, („Der Frühling", S. 4 u. 5) 13 mal Où est la roue, où est le nid de la cigogne, où est le clocher etc.? Auch die zwei eingestreuten, anders gebildeten Fragen: Que fait ce caneton, D'où vient la jeune fille? würden besser fehlen. Ebenso (auf S. 2) beginnen 6 Fragen hintereinander mit comment. Comment appelez-vous ceci? Comment appelez-vous cela, comment nomme-t-on cela? oder es wird 6 mal hintereinander der Befehl gegeben: Comptez (les chevaux, les moineaux, les hirondelles etc.). S. 5 wird 11 mal gefragt: Que fait (le grand-père, la grand'mère, le père, la domestique etc.). Noch folgerichtiger lässt Wilke 11 Sätze in Spring, S. 1, hintereinander beginnen mit That is (the house, door, window....), 15 andere mit We see...., 16 Fragen beginnt er mit Do I not show....? Eine ganze Reihe mit What person is oder who is, (ebenda S. 4), desgl. mit To whom does.... belong? 32 Sätze (ebenda S. 5) fragen nach Farben und fangen an:

What is white, black, brown, yellow u. s. w. Trotzdem lässt es gerade Wilke nicht an der nötigen Mannigfaltigkeit in der Form, in welcher der Stoff dargeboten wird, fehlen, wie namentlich auch seine „Methodische Anleitung“ beweist. Nach einigen Stunden dagegen, und namentlich bei Wiederholungen, sobald man glaubt, dass mehrere Formen der Frage bis zu einiger Sicherheit angeeignet sind, empfiehlt es sich, sie, um sie noch mehr zu befestigen, bunt durcheinander zu würfeln.

Dass die Form des Gesprächs in Frage und Antwort die richtige ist, zusammenhängende Darstellungen seitens des Lehrers aber nur ausnahmsweise vorkommen dürfen, und auch nur in kürzerer Form, etwa beim allerersten Anfang oder später bei der Wiederholung, um die Schüler zu eigenen kleineren Vorträgen anzuleiten, alles das darf wohl als selbstverständlich gelten. Auch wird damit einer wohlbegründeten Forderung der neuen Lehrpläne genügt. Bei den Antworten der Schüler wird sich der Lehrer nicht mit einem blossen Oui, monsieur oder No, Sir u. s. w. begnügen, sondern die Schüler anhalten, immer in einem ganzen Satze zu antworten, nicht nur, weil das an sich geziemender ist, sondern, um die Lernenden so viel, wie möglich, ihre Sprachwerkzeuge gebrauchen und üben zu lassen. Die Frage ist ferner so leicht zu stellen, dass der Schüler um die Antwort nicht verlegen ist. Besser, er entnimmt die Antwort aus der Frage selbst und sieht sie sich geradezu in den Mund gelegt, — was anfangs sogar das allein Richtige ist, als dass er sich sprachlich falsche Antworten zurechtlegt. Diese gilt es nach Möglichkeit zu verhüten. Nicht minder wichtig aber, ja vielleicht noch wichtiger, ist es, zu vermeiden, dass er über dem Suchen nach der Antwort in das leidige Hacken und Stümpern und mühsame Zusammensetzen einer deutsch ausgedachten Antwort, eines der schlimmsten Hindernisse alles geläufigen und unbefangenen Sprechens, verfällt. Wenn der Schüler nur überhaupt seine Antwort fliessend sprechen lernt, sei sie selbst einmal nicht ganz grammatisch richtig, so ist schon viel gewonnen. „Das Wesentliche ist, . . . dass nur recht leichte und durchsichtige, vom Schüler gewissermassen mit einem Schlage zu beantwortende Fragen

gestellt werden, dass das Suchen nach dem Inhalt der Antwort keine grosse Rolle spielt, dass Wiederholungen nicht gescheut werden.... Es handelt sich hier eben nicht um Wissensfortschritte, sondern um Können, welches ohne Übung nicht ist" [1]. Auch die oben erwähnten „kleinen Vorträge" der Schüler dürfen natürlich keine Kunstleistung sein sollen. Sie dürfen und können nichts weiter als eine zusammenhängende Wiedergabe eines Teils dessen sein, was vorher gesprächsweise gemeinsam erarbeitet ist. Es ist allerdings nicht auszuschliessen, dass die Schüler auch eigene Beobachtungen oder Gedanken mit einfliessen lassen. Solche eigene Zuthaten sind sogar besonders anzuerkennen. Es ist angebracht, den Schüler mit dem Stabe in der Hand an das Bild treten und seinen Vortrag durch Zeigen des Betreffenden begleiten zu lassen. Auch können sehr wohl zwei Schüler an die Tafel kommen, von denen der eine fragt und mit dem Stabe zeigt, während der andere antwortet. Unaufmerksamkeit der übrigen Schüler ist nicht leicht zu besorgen, sie verfolgen hingegen Frage und Antwort mit grosser Lebhaftigkeit und spüren jede Gelegenheit aus, die beiden Mitschüler zu berichtigen und so mit in die Unterhaltung einzugreifen. Hier und da mag man einmal die Schüler veranlassen, unter einander Fragen zu stellen, wobei einer wieder alle erwähnten Gegenstände mit dem Stabe auf dem Bilde zeigt. Doch darf man von einem solchen Fragen der Schüler unter einander nicht allzu Grosses erwarten, da die Schüler der unteren Klassen und oft auch auf der Mittelstufe im Bilden sprachlich wie inhaltlich geeigneter Fragen meist noch zu wenig Übung erlangt haben. Ähnliche Erfahrungen hat Lange [2] gemacht, und auch nach Glauning [3] „setzt diese Übung eine gewisse Reife und Gewandtheit der Schüler voraus und wird daher erst in den oberen Klassen eintreten können. Und auch hier wird sie nicht die Regel, sondern die Ausnahme bilden." Dass die Schüler sich nicht gar zu seltsame Fragen

1) Münch, zur Förderung des französischen Unterrichts. Leipzig, Reisland 1895. S. 48.

2) a. a. O. S. 20.

3) Baumeister, Erziehungs- und Unterrichtslehre III, 2. Englisch. S. 75.

ausklügeln oder auch sonst den Lehrer nach zu entlegenen oder zu sehr ins einzelne gehenden Dingen oder Wörtern fragen, darüber hat der Lehrer zu wachen. Gar zu wissbegierige oder vielmehr neugierige oder naseweise Fragen kann er, ohne seinem Ansehen etwas zu vergeben, um so eher als unberechtigt zurückweisen, je mehr er sonst seiner Aufgabe gewachsen ist.

Sache des Lehrers ist es aber auch, den Wortschatz, welchen er selber mitteilen will, recht sorgfältig auszuwählen. Es ist nicht etwa nach einem besonders umfangreichen Wortschatz zu streben, der, über den Stoff des Bildes noch hinausgehend, sich etwa eingehend auf alle Gegenstände und Gerätschaften erstreckt, die ein auf einem Bilde vorkommender Handwerker oder Landmann bei seiner täglichen Arbeit gebraucht, oder mit denen er in Berührung kommt. Wenn ich auch Fricke[1]) nicht völlig darin beistimme, dass er an Rossmann und Schmidt die Aufnahme von Wörtern, wie *la herse* und *le rouleau* (die Walze) oder von Tiernamen, wie *la dinde*, *la lionne*, *la caille*, *la perdrix*, oder von Bezeichnungen der Tierstimmen, wie *aboyer*, *hennir*, *grogner* u. s. w. tadelt, so ist doch sein Vorwurf zum Teil nicht unbegründet. Doch er trifft noch mehr bei anderen als bei diesem so verdienstvollen Buche zu. Berechtigt ist in manchen Fällen auch folgender Vorwurf Frickes: „Überhaupt werden bei der Unterrichtsweise, die das Sprachgebäude zunächst auf reiner Anschauung emporzuheben sucht, die bekannten Hölzelschen Bilder z. B. fast allgemein dahin missbraucht, dass man an ihnen alles zu entwickeln sucht, was sich nur irgend hineinzwängen lässt, und fast grössere Vollständigkeit in der fremden Sprache verlangt, als sie ein Jahr vorher bei dem Vorschüler in seiner Muttersprache ratsam oder nur erreichbar schien.“ Zum Teil rührt dieses fehlerhafte Streben nach möglichster Vollkommenheit des Wortvorrats davon her, dass man die sogenannten „methodischen Einheiten“ glaubt berücksichtigen zu müssen. Beachtenswert ist, was Findlay[2]) hierüber bemerkt: „It

1) Fricke, Wie erzielen wir noch grössere Erfolge, besonders im Sprachunterricht? Beil. z. Jahresber. d. Realschule zu Bitterfeld 1896. S. 10 u. 11.

2) Findlay, Preparations for instruction in English on a direct method. Marburg, Elwert 1893. S. 8 und 9.

seems to me that this is one of the commonest errors made by reformers. They think that one good idea will win the whole battle ... A striking instance of this is afforded in an otherwise meritorious book: Rossmann und Schmidt's French Reader where in the first lesson we find a picture of the human body with some thirty names scattered over it ... Words are not to be taught in these First Lessons (or indeed in any other course) simply because they are anschaulich, or similar, but because they are this, and are also wanted by us for our present purpose. For example, in the second Lesson I want to teach eye, hand, mouth, but I do not want ear, leg, foot; so I leave them out, for my aim is not to produce an anatomical vocabulary." Nun ist zwar der Kopf der meisten Sextaner und Quintaner wohl fähig, in jeder Stunde eine grössere Anzahl von Wörtern aufzunehmen, doch sollte man gerade auf dieser Stufe sich vor jedem Zuviel hüten, denn je mehr man den Schülern hier zumutet, desto leichter werden Verwechselungen gemacht, und desto schneller verschwindet das Gelernte nachher aus dem Gedächtnis. Mehr als 12 bis 15 neue Wörter sollte man im Durchschnitt in keiner Stunde verlangen, und dies sollten in erster Linie solche sein, für die sich im übrigen Unterricht, sei es im Lesestoff oder in bekannten Gebieten anderer Fächer Anknüpfungspunkte und Stützen finden, oder die sonst in der Sprache des täglichen Lebens vielfach wiederkehren. Nun wird zwar von verschiedenen Seiten (z. B. von Hartmann[1]) geltend gemacht, der an den Bildern gewonnene Sprachstoff hafte viel besser im Gedächtnis, als jeder andere. Indessen habe ich gerade die umgekehrte Erfahrung gemacht, die Schüler hatten den Inhalt des an den Bildern Gelernten, trotzdem er gut angeeignet war, weit schneller und bis zur Durchnahme in der nächsten Klasse weit „ausgiebiger" vergessen, als den durch den Lesestoff übermittelten Wortschatz. Lange[2]) teilt zwar Hartmanns Ansicht, bemerkt jedoch, dass dieses festere Haften die „Folge fortwährender Durcharbeitung und Wiederholung" sei, giebt auch zu, dass „der ganze Wortschatz beständig im Fluss er-

1) Hartmann, a. a. O. S. 6.
2) Lange, a. a. O. S. 18 u. 19.

halten werden“ müsse und hält deshalb sogar „die Erhöhung der Stundenzahl“ für erwünscht. Es scheint also die Annahme begründet, dass von seinem Anschauungsunterrichte dasselbe gilt wie von jeder andern Lehrweise. Bei Erfüllung jenes ebenso sehnlichen wie frommen Wunsches könnte allerdings jeder Lehrer und jede Methode mehr leisten.

Zur **Befestigung** des Gelernten ist es nötig, die neuen Wörter und Wendungen an die Tafel zu schreiben, damit sie die Schüler sich in ein Vokabelheft eintragen, am besten ohne die deutsche Bedeutung. Denn es ist wünschenswert, dass das Deutsche möglichst ganz ausgeschlossen werde. Sie müssen in der Stunde erst einzeln, dann im Chor, und zwar vor allem im Zusammenhange der Fragen und Antworten so fest eingeprägt werden, dass der Schüler zu Hause, wenn er sie im Zusammenhange liest, sich nicht nur den Gang der Durchnahme, sondern auch den Sinn jedes Wortes ins Gedächtnis zurückruft. Haben die Schüler ein gedrucktes Hilfsbuch in Händen, nach welchem der Lehrer in der Stunde geht, so kann natürlich das Anschreiben in das Heft unterbleiben. Das Schreiben an die Tafel ist aber dennoch dringend anzuraten, um dem Auffassen mit dem Ohr durch das Auge zu Hilfe zu kommen. Gute Dienste leisten der häuslichen Wiederholung Abbildungen in verkleinertem Masse, wie sie z. B. von den Hölzelschen Bildern in den **Handausgaben** in guter, deutlicher Ausführung zu sehr billigem Preise erschienen sind. Unter den **gedruckten Hilfsmitteln** sind eigentlich nur diejenigen für den Schüler zu verwenden, die, wie Ricken, Lefèvre, Goerlich[1]) u. a. nur zusammenhängende Darstellung in Aussageform oder als Wörterverzeichnis, nicht Fragen und Antworten[2]) enthalten. Es muss vermieden werden, dass die Schüler die letzteren auswendig lernen. Denn damit wäre allem natürlichen Sprechen sofort das Grab gegraben. Dass der Lehrer die Vokabelhefte auch nachsehen und für ordentliche Haltung sowie Aufbewahrung derselben

---

1) Die genauen Titel dieser und sonstiger Hülfsmittel s. unten.

2) Die Bearbeitungen in Fragen und Antworten sollten nur als Hülfsmittel für die Lehrer angesehen werden. Als solche sind sie sehr schätzenswert.

sorgen muss, bedarf nicht der Erwähnung. Dem Anschreiben muss jedoch recht reichliche, mündliche Einübung vorhergehen, alle neuen Wörter und Sätze müssen erst, „voll in die Ohren klingen“ (Hartmann S. 15) und in der nächsten Stunde nicht nur mündlich fast ebenso eingehend wiederholt, sondern auch von mehreren Schülern an die Tafel geschrieben werden.

Bei der Wiederholung in der nächsten Stunde ist das Abhören der gelernten Wörter thunlichst nicht in deutscher Sprache vorzunehmen, es ist vielmehr auch hier von Nutzen, das Deutsche auszuschliessen und die neuen Wörter in ganzen Sätzen entweder in den gestellten Fragen selbst wieder vorzubringen oder in den Antworten zu verlangen. Der Schüler wird dadurch genötigt und, wenn wiederum die bezüglichen Gegenstände oder Vorgänge mit dem Stabe aufgezeigt werden, auch befähigt, die beabsichtigten Vorstellungen oder Begriffe mit dem Klange des fremden Wortes ohne Vermittelung des deutschen zu verbinden. Neben dem Gewinn für die französische Sprache wird so zugleich eine grössere geistige Gewandtheit erreicht. Dieser psychologische Vorteil wird noch durch einen gewissermassen wirtschaftlichen erhöht, da man dem Schüler in derselben Zeit viel mehr Gelegenheit giebt, französisch zu sprechen und sich so in kürzerer Zeit eine grössere Übung im Sprechen anzueignen. Wenn man z. B. fragt: „Qu'est-ce qu'une forge?“ so kann der Schüler nicht einfach „eine Schmiede“ antworten, sondern muss das Wort durch einen ganzen Satz umschreiben, etwa „C'est une maison où l'on ferre les chevaux, (les pieds des chevaux)“. Lange[1]), der dies gleichfalls hervorhebt, weist mit Recht auf das Dictionnaire de l'Académie als ein in dieser Hinsicht vortreffliches Hülfsmittel für die häusliche Vorbereitung des Lehrers hin.

Wenn der Lehrer es sich zum Grundsatz macht, die neu zu lernenden Wörter nur mit Hülfe von bereits bekannten französisch oder englisch zu erklären, so bringen es auch die Schüler bald zu einiger Fertigkeit darin, manche sogar zu einer ganz erfreulichen. Auch bietet sich dabei oft gute Gelegenheit, Wörter in dem ganzen Umfange ihrer Bedeutung,

1) Lange, a. a. O. S. 15.

sowie abgeleitete Wörter zu erklären und das Verständnis für die fremdsprachliche Wortbildung anzubahnen. Nachahmenswert ist hier ein von Lange[1]) gebotenes Beispiel: „A gauche vous voyez un champ de blé. Ce blé est jaune; quand il est jaune, c'est signe qu'il est mûr. Alors des hommes et des femmes viennent faire la moisson. La moisson est la récolte du blé. Quand on fait la récolte du blé, on moissonne. Les hommes qui moissonnent s'appellent des moissonneurs, et les femmes des moissonneuses. — On dit quelquefois que la mort moissonne les hommes. On commence par couper le blé avec une faux, on apelle cela faucher le blé. L'homme qui fauche est un faucheur. La mort aussi est représentée quelquefois avec une faux."

Entfernt man sich aber mit solchen Erklärungen und Ableitungen nicht von der eigentlichen Aufgabe, der das Bild dienen soll, der Übung im Sprechen? Und auch von dem Inhalte des Bildes selbst? Trägt man nicht fremdartige Stoffe hinein, die jener Aufgabe schaden können? Nun, ich glaube nicht, dass Grund zu derartigen Besorgnissen vorliegt. Gesprochen wird bei diesen Bemerkungen ja eben nur in der fremden Sprache, und wenn so naheliegende Belehrungen in so ungesuchter Weise geschehen können, sollten sie nicht versäumt werden. Denn solche gelegentlich gemachte Bemerkungen haften bekanntlich im allgemeinen besser im Gedächtnis, als wenn sie in grösserer Anzahl ad hoc durchgenommen werden. Fraglicher erscheint die Berechtigung der anderen mehrfach erhobenen Forderung, Lieder und Gedichte, Sprüche und Rätsel in den Gang der Bilderbesprechung mit hineinzuziehen. So wird von mehreren, u. a. auch von Hartmann (S. 18), vorgeschlagen, das Märchen von Rotkäppchen einzuflechten. Hartmann will das Mädchen, das man auf dem Hölzel'schen Sommerbilde im Walde bemerkt, als Rotkäppchen auffassen lassen und bei der Wiederholung jenes Märchen anbringen. Viel weiter geht P. Schild[2]). Er will — was ja

1) S. 14.

2) Schweizerische Pädagogische Zeitschrift. Zürich, Orell Füssli 1893. III Jahrgang, Heft IV. S. 253—254.



wegen des inneren Zusammenhangs der Unterrichtsstoffe („Concentration des Unterrichts") zu empfehlen ist — möglichst solche erzählende Stücke gewählt sehen, die aus dem deutschsprachlichen Unterricht bekannt sind, ohne jedoch neue und fremde Stoffe grundsätzlich ausschliessen zu wollen. Namentlich empfiehlt er jene „in das Gewand einer schlichten, humorvollen Sprache gekleideten Musterstücke der deutschen Jugendbibliothek", welche bekanntlich die Kinder zu fesseln wissen; z. B. bei der Besprechung von Körperteilen die Fabel von der Empörung der Glieder gegen den Magen, bei den Mahlzeiten und Tischgeräten das „Mittagessen im Hof"; bei der Behandlung der Haustiere den „seltsamen Spazierritt", auch die „Bremer Stadtmusikanten", bei den Waldtieren den „Fuchs und die Trauben". Diese Vorschläge scheinen mir zu weit zu gehen, man verliert unter Umständen zu sehr den Zusammenhang mit dem Bilde. Denn dieses bietet doch immer nur ganz schwache konkrete Anschauungspunkte für jene Geschichten, die überdies in ihrem Zusammenhange weit schwerer wiederzugeben sind, als einzelne Antworten auf gestellte Fragen. Daher hat auch Fick[1]), der „alles, was der Schüler nicht auf dem Bilde vor sich sieht", oder was „nicht in unmittelbarster Verbindung damit steht", für „überflüssig und zwecklos" erklärt, da der Schüler nichts oder nur wenig davon behalte, für alle die Fälle Recht, in denen die Schüler kein Buch in den Händen haben, nach welchen sie jene Erzählungen in der fremden Sprache zu Hause wiederholen können. Solche Geschichten gehören, da der eigentliche Boden der Anschauung verlassen und vielmehr die Einbildungskraft in Anspruch genommen wird, in das Lesebuch. Sie können zwar sehr zweckmässig die in allen Fällen vorwiegend beschreibende Besprechung der Bilder unterbrechen und dieselben nicht nur wirksam beleben, sondern auch in sittlicher Hinsicht vertiefen. Gemüt und Phantasie und somit auch der Lerneifer werden durch sie, und vielleicht noch mehr durch passende Lieder, wie „O Tannenbaum", oder „Alle Vögel sind schon da", oder sinnige und launige Rätsel, die eingestreut werden, aber auch

1) Fick, a. a. O., S. 16.

besser im Lesebuch enthalten sind, in ebenso wirksamer wie angenehmer Weise neu angeregt. So denkt sich auch Quiehl[1]) die Verbindung des dem Bilde Entlehnten mit den genannten Stoffen, wenn er sagt: „Auch Erzählungen, Lieder und Gedichte lassen sich in die Behandlung der Bilder mit verflechten, so dass Bildbeschreibung mit Lesestück und sich anschliessenden Sprechübungen abwechselt.“ Es fehlt auch nicht mehr an guten Hülfsmitteln, die dies ermöglichen, besonders seien Hano[2]) und als dem kindlichen Geiste noch mehr zusagend Reum[2]) erwähnt, zwei Werke, die niemand, der Anschauungsbilder gebraucht, unbenutzt lassen sollte, und die sich auch neben anderen Büchern ganz gut eigens für diesen Unterricht einführen lassen. Eine andere, zweifellos empfehlenswerte Art, den Unterricht mit Hülfe der Einbildungskraft zu beleben, besteht darin, dass man den auf den Bildern dargestellten Personen gewisse Gedanken, Absichten und Handlungen unterlegt, welche die Schüler interessieren. So erwähnt Hartmann (S. 18) den mit Erfolg von Dr. Dachselt verwerteten Gedanken, „den in einiger Entfernung von der Mühle (im Hölzelschen Frühlingsbilde) auf der Landstrasse daherkommenden Wanderer für einen Gymnasiasten zu erklären, der aus der benachbarten Stadt heimkehrt, um die Ferien im elterlichen Hause auf dem Lande zu verbringen.“ Man kann ihn seinen Aufenthalt sich schon im voraus ausmalen lassen oder beschreiben, was er wirklich an den einzelnen Ferientagen thut oder thun wird, und so alles, was das Bild enthält, in das Gespräch ziehen. Ebenso anregend lässt sich der Vorschlag Quiehl's[3]) die Geschichte „Erreur d'un Paysan“ (aus Kühn, Lesebuch, Unterstufe) auf dem Schlosse des Frühlingsbildes spielen zu lassen, zur Ausführung bringen, u. a. m.

Was die Auswahl und Anordnung der Anschauungsstoffe betrifft, so ist es an sich natürlich, dem Gange der Natur im Laufe der Jahreszeiten zu folgen und nicht etwa das Winter-

1) Quiehl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Marburg, Elwert 1893. S. 109.

2) Die betreffenden Büchertitel siehe unten.

3) A. a. O. S. 109.

bild zur Zeit der grössten Sommerhitze zur Besprechung auszusuchen oder das Sommerbild, wenn die Erde von Schnee und Eis starrt, ebenso wenig „den Wald" im Winter. Die Schüler werden in jeder Jahreszeit die grösste Empfänglichkeit für das ihr entsprechende Bild mitbringen. Schild[1]) führt neben diesem praktischen noch einen ethischen Grund dafür an: „Indem der Schüler angehalten wird, den grossen Werdeprozess der Natur zu belauschen, stimmt er ein in ihren Jubel, wie dieser durch der Blumen Farbenpracht im Frühling, durch des Feldes Erntesegen im Sommer und Herbst zum Ausdruck gelangt. Wie er sich in das Leben und Weben der Natur versenkt, fühlt er gleichsam ihren Pulsschlag. ...... Das elegische Ausklingen des gewaltigen Natursanges zittert auch in seiner Seele nach und mahnt ihn an die ehernen Gesetze, denen das Menschenleben mit dem grossen All unterliegt." Der Wunsch, den Unterricht auch nach dieser Seite hin fruchtbar und segensreich zu gestalten, und damit die Wirkung anderer Fächer, des Religions- und des deutschen Unterrichts, zu erhöhen, verdient gewiss Anerkennung. Doch wird bei diesen in erster Linie, ja fast ausschliesslich, praktischen Zwecken dienenden Übungen schwerlich viel in jener Hinsicht zu erreichen sein. Überhaupt scheint mir die Frage nach der geeigneten Zeit des Schuljahres nur von untergeordneter Bedeutung zu sein, und ich halte eine abweichende Anordnung nicht für bedenklich.

Wichtiger ist die Frage, wie das Gelernte zu einem **dauernden Besitz** werden soll. Wenn nicht der erfahrungsmässig leicht und schnell in grösserer Menge aufgenommene Sprachstoff ebenso leicht wieder aus den Köpfen verschwinden soll, sind häufige Wiederholungen nötig. Es muss namentlich in jeder folgenden Klasse das in der vorigen behandelte Bild wiederholt werden. Dass man nun auf der höheren Stufe es nicht bei einer blossen nochmaligen Durchnahme bewenden lassen, sondern den Stoff erweitern und nach zum Teil neuen Gesichtspunkten behandeln wird, darf wohl als selbstverständlich angenommen werden. So empfiehlt es sich, den

1) Schweiz, Päd. Zeitschrift 1893, III, 4 S. 252.

Stoff in mehreren Klassen nacheinander, in jeder folgenden das früher Gelernte erweiternd und vertiefend, zu verarbeiten. Für eine solche Durchnahme in konzentrischen Kreisen erklärt sich auch Schild[1]), und Bechtel hat diesen Gedanken zu gleicher Zeit praktisch durchgeführt, und, wie mir scheint, in mustergültiger Weise.[2]) Er hat jedes der acht Hölzelschen Bilder zur Durchnahme in drei Klassen bearbeitet, und, so weit es anging, alle Bilder für dieselben drei Klassen. Für die unterste Klasse wählt er ausser einer einleitenden Gesamtübersicht nur einzelne Gruppen aus, in den nächsten behandelt er sie eingehender und von anderen, höheren Standpunkten aus, daneben fasst er andere Gruppen ins Auge, und dasselbe Verfahren beobachtet er der höheren Stufe gemäss in der dritten Klasse. Auch weist er die grammatische Ausbeutung verschiedenen Gruppen und Klassen zu. Es ist somit bei jedem Bilde dem Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren Rechnung getragen, jedes Bild aber für eine untere, mittlere und höhere Stufe zubereitet, so dass mit jedem begonnen und jedes auf allen Stufen benutzt werden kann. So stellt sich die Bearbeitung des Sommerbildes nach der Inhaltsübersicht folgendermassen dar:

„I$^{\underline{\text{ière}}}$ classe. Matières: indiquer 1. les personnes, les animaux, les objets: le nom, l'article. 2. ce que font les personnes et les bêtes: les pronoms interrogatif et personnel, les adjectifs possessif, démonstratif, interrogatif. 3. la forme, la couleur, les qualités des objets: (le blé, le chêne, le bétail, la servante de ferme): l'adjectif qualificatif. 4. le nombre d'objets, d'animaux: l'adjectif numéral.

II$^{\underline{\text{e}}}$ classe. Matières: 1. La moisson ou la récolte du blé: la préposition. 2. Le pâtre et son troupeau. 3. L'enfant de la ville, son costume. 4. Le village, l'église. 5. Le moulin à vent.

III$^{\underline{\text{e}}}$ classe. Matières: 1. Le bain et les baigneurs. 2. Le troupeau. Le corps et l'habillement des moissonneurs, 4. Le promeneur, son costume. 5. Les oiseaux. 6. L'orage."

---

1) A. a. O. S. 251—252.

2) A. Bechtel, Enseignement par les yeux. Vienne, Hölzel. 1893.

Es leuchtet ein, dass sich solche Wiederholungen in späteren Klassen mit gutem Erfolge auch über mehrere Bilder zugleich erstrecken lassen. Auch hier bieten sich leicht neue Gesichtspunkte dar. Lange[1]) z. B. empfiehlt, nach Besprechung der vier Jahreszeitenbilder von der Entstehung des Brotes auszugehen, da sich dieselbe über das ganze Jahr hin erstreckt. „Im Herbst wird das Getreide gesäet, der Schnee des Winters schützt es, im Frühling wächst es, im Sommer wird es geerntet, im Herbst gedroschen, dann in der Mühle gemahlen und das Mehl vom Bäcker gebacken.“ Ebenso lassen sich „die Beschäftigungen des Landmanns“ oder „die Freuden der Jugend“, das Leben der Tiere durch das ganze Jahr hindurch betrachten und vergleichen.

Für die Erwerbung grammatischer Kenntnisse lassen sich die Bilder in derselben Weise verwenden, wie der Lesestoff nach der neuen Methode. Besonders fleissig ist hier die Wandtafel zu benutzen. Man schreibe eine Reihe von männlichen Substantiven und eine andere Reihe von weiblichen, beide mit dem Artikel hin: „le père, le fils, le garçon, le chasseur; la mère, la fille, la servante, la grand'mère“ und braucht dann nur auszusprechen, dass *le* durchweg der männliche und *la* der weibliche Artikel ist. Ebenso verdeutlicht man auf induktivem Wege die Plural- und Adjektivformen: „le chêne est haut, l'église est haute, le sapin est vert, la forêt est verte; les arbres sont hauts, les maisons sont hautes“ u. s. w. Zur Einübung der Verbalflexion wird fleissig in ganzen Sätzen konjugiert, auch hier wieder unter Benutzung der Wandtafel. Dies Satzkonjugieren ist besonders geeignet, um einem einseitigen Gebrauch der 3. Person und des Präsens zu begegnen, da die der Natur der Sache nach an den Bildern hauptsächlich geübte Beschreibung kaum andere Personen und Zeiten zulässt. Diesem nicht mit Unrecht hervorgehobenen Mangel muss man stetig bedacht sein, abzuhelfen. Lange[2]) sieht in dem vorherrschenden Gebrauch des Präsens allerdings keinen Nachteil, da aus dem Präsensstamm vier andere Formen

1) A. a. O. S. 18.
2) Lange, a. a. O. S. 33.

abgeleitet werden und er darum doch der wichtigste bleibe. Doch hat L. selbst künstliche Mittel angewandt, um auch andere Zeitformen herbeizuziehen. So fragt er, warum es auf dem Frühlingsbilde nach der Turmuhr, die 9 Uhr zeigt, 9 Uhr morgens sein müsse und nicht abends, und erlangt dann als Antworten Sätze, in denen eine Anzahl Conditionnels im Hauptsatz eines Bedingungssatzes vorkommen: „S'il était neuf heures du soir, le paysan ne travaillerait plus dans son champ, les enfants ne joueraient plus ..., ils seraient au lit u. s. w." Ein anderes Mittel besteht darin, die Beschreibung in die Vergangenheit zu rücken, und z. B. die Frühlingslandschaft von jemand beschreiben zu lassen, der sie auf der Wanderung, oder die Herbstlandschaft von jemand, der sie vom Dampfer aus gesehen hat u. s. w.[1]) Oder man arbeite den aus der Beschreibung gewonnenen Stoff um zu Erzählungen, wie es namentlich Wilke thut, z. B. in der Histoire d'un jeune pâtre, der von einer Lawine erzählt[2]) oder Histoire de Gervais, le colporteur[3]). Ferner stelle man, um das Futurum zu verwenden, etwas als bevorstehend hin, wie es Wilke mit der Arbeit im Weinberge thut[4]), oder lasse Kinder von Wintervergnügen als von etwas Selbsterlebtem erzählen, um Imp. und Parfait défini zu gebrauchen. Wenigstens sollte man zahlreiche Sätze in verschiedene Zeitformen setzen und öfter in diesen konjugieren lassen, wie das ebenfalls Wilke in seiner „Methodischen Anleitung" ausserordentlich häufig und vielseitig thut.

Andere Personen des Verbs als die dritte zu üben, bietet schon die Rede und Gegenrede zwischen Schülern und Lehrer (Vois-tu, ne voyez-vous pas u. s. w.) Gelegenheit. Doch kann auch ein Schüler aufgefordert werden zu sagen, was er auf dem Bilde sieht oder zeigt (Je montre le cerisier), während ein anderer von ihm zu sagen hat: Il montre le cerisier u. s. w. Ebenso wiederholen alle Schüler: Nous voyans, nous avons montré ... u. s. w. Weniger natürlich und geschmackvoll

1) Hartmann, a. a. O. S. 18.
2) Wilke, Methodische Anleitung. S. 39.
3) Ebenda S. 44.
4) Ebenda S. 37.

finde ich es, wenn die Schüler, um die 2. Pers. Plur. anzuwenden, nach Wilke (a. a. O. S. 9) in längerer, an den Storch gerichteter Anrede diesen selbst beschreiben sollen: „You have long legs and a long neck, your feathers are white, ... The part of your bill which joins the head is widest, it is narrowest at the end“ u. s. w.; oder wenn gar (ebenda) mehrere Pferde, als (im Chor?) sprechende Wesen gedacht, den staunenden Menschen folgende völlig schulmässig richtige, naturgeschichtliche Beschreibung von sich geben: „We are the largest domestic animals. We belong to the family of hoofed quadrupeds which includes the ass and the zebra. Our young ones are called foals. We have ... long and slender legs, and one hoofed toe on each foot“ etc. Derartige Umformungen sollte man auf wirklich im Leben vorkommende oder denkbare Gespräche beschränken. Gleichwohl ist Wilkes Meth. Anleitung wegen ihrer Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit sehr zu empfehlen. Sie enthält auch passende Beispiele zur Einübung des Subjonctif, des blossen und präpositionalen Infinitiv u. s w.; auch für indirekte Fragen, die, wie auch Hartmann (S. 17) bemerkt, nicht vernachlässigt werden sollten. Fragen, wie: „Demande un peu à ton voisin qui il voit sous l'arbre oder ce que nous voyons sous l'arbre oder ce qui est ... Dis-moi ce que X. a demandé à son voisin“ sollen den Schüler (was jedoch ohne weitere Anleitung nicht gelingt) veranlassen, in indirekter Rede zu antworten.

Mit Hülfe des aus eigener Anschauung gewonnenen Sprachstoffs lassen sich ferner manche Eigentümlichkeiten der fremden Sprachen besser einüben, als durch das Übersetzen. Ja, es werden Fehler von vornherein fern gehalten, die das Übersetzen durch das fortwährende Übertreten aus einer Sprache in die andere zuweilen geradezu hervorruft. Z. B. die Verwechselung von *leur* mit *son*, *sa*; die Auslassung des Artikels nach dem relativischen *dont*, Fehler gegen die Stellung in Fällen, wie „il a vendu sa maison, he has sold his house“ er hat — sein Haus — verkauft, die Verwechselung des Praes. Passivi mit dem Futurum Activi durch das deutsche Hilfsverb „werden“. Das Hilfsverb *être* beim reflexiven Verbum und

namentlich die Präpositionen und die persönlichen Fürwörter, wie die Stellung derselben werden leichter eingeübt. Doch beruht dies alles auf dem Umstande, dass man nicht genötigt ist, das Deutsche zu Hilfe zu nehmen, und es ist dies ebenso gut bei dem fremdsprachlichen Lesestoff einzuüben, wie es die neuere Methode schon lange gethan hat, wenn man nur in den angegebenen Fällen nicht mit dem Deutschen vergleicht, sondern dieses ganz fern hält.

Auch zu schriftlichen Arbeiten liefern die Bilder reichlichen Stoff. Vor dem aufgehängten Bilde können mit gutem Erfolge angefertigt werden:

1. fremdsprachliche Diktate im Anschluss an den durchgenommenen Inhalt des Bildes,
2. fremdsprachliche Beantwortung ebensolcher Fragen über das Bild.

Schwieriger, und deshalb für weniger gut beanlagte Jahrgänge nicht so geeignet ist

3. die selbständige Bildung einer bestimmten Anzahl, a. fremdsprachlicher Fragen; b. fremdsprachlicher Sätze, in denen eine bestimmte Erscheinung veranschaulicht wird.

Besser gelingen dagegen im allgemeinen

4. schriftliches Konjugieren ganzer Sätze;
5. zusammenhängende Beschreibungen eines Teils des Bildes;
6. Erzählungen im Anschluss an den behandelten Stoff oder Umformungen desselben (in der Art, wie sie oben für die mündliche Behandlung erwähnt sind).

Gut gewählte Beispiele der 4. und 5. Art finden sich namentlich bei Junker[1]), Schmidt (Frick und Meyer Heft 25) und Wilke, (Method. Anleitung) an mehreren Stellen. Eine Erweiterung der unter Nr. 6 angegebenen Arbeiten führt sodann zu kleineren Aufsätzen, der naturgemässen Vorbereitung zu dem eigentlichen freien Aufsatz.

Ehe man jedoch an die Anfertigung schriftlicher Arbeiten oder die Ableitung grammatischer Kenntnisse herangeht, muss reichliche mündliche Übung vorhergehen. Der eigentliche Zweck, den der Gebrauch der Bilder in erster Linie zu verfolgen

1) A. a. O. an mehreren Stellen.

hat, fällt in das Gebiet mündlicher Übung, es ist die Übung im Sprechen, das Sprechen selbst: Dieses muss vor allen anderen Übungen ein starkes Übergewicht behalten.

Fragen wir nun, warum die soeben dargestellte Benutzung von Anschauungsbildern sich immer mehr einbürgert, was sie beliebt macht, worin ihre etwaigen **Vorzüge** vor dem Gebrauch anderer Unterrichtsmittel bestehen, so ist folgendes nicht zu leugnen. Die Bilder bieten der Erzeugung neuer Vorstellungen und dem Erfassen neuer Begriffe eine sehr wirksame Stütze. Der Schüler lernt nicht nur vermittelst des Gehörs, sondern zugleich durch das Auge. Oder, wenn er liest, sieht er nicht bloss Worte vor sich, deren Verständnis er lediglich durch innere Vorstellungsthätigkeit dem geistigen Sinn zu verschaffen hat, sondern er erfasst unmittelbar die Sache selbst durch das Auge, er findet die Vorstellungen in sinnlicher Form bereits fertig vor. Das sprachliche Lernen baut sich somit auf sinnlicher Grundlage auf (mittelst der „sensation", um mit Locke zu reden), und diese Art der Spracherlernung kommt der natürlichen, durch die das Kind seine Muttersprache lernt, sehr nahe. Das Kind sieht Gegenstände oder macht Wahrnehmungen, hört ihre Benennung und verbindet Wort und Begriff im Geiste und Gedächtnis. Ebenso hier, nur dass dieselben Vorstellungen und Laute oder Worte nicht in gleicher Fülle wiederkehren und das ganze Verfahren ein bedeutend abgekürztes und schnelleres ist.

Da nun aber die Aneignung von Vorstellungen mittels der sinnlichen Anschauung (ideas of sensation) nicht nur natürlicher ist, sondern auch wesentlich leichter vor sich geht, als die der inneren Wahrnehmung (ideas of reflection), so geht auch die Äusserung der Vorstellungen schneller von statten. Mit der Anschauung ist in der Regel auch sofort die einmal gegebene sprachliche Bezeichnung im Geiste vorhanden und drängt sich gewissermassen auf die Zunge, so dass die Ausdrucksfähigkeit erheblich grösser ist und damit auch der Wunsch sich auszusprechen weit reger wird als sonst. Das Selbstvertrauen der Knaben wächst, sie verlieren weit leichter und schneller die Scheu vor dem Gebrauch der fremden Sprache, bedienen sich derselben

viel unbefangener und sehen in ihr nichts Seltsames mehr. Es ist deshalb nicht mehr so schwer, „denen Scholaren das Maul aufzubrechen“. Dieser grössere Erfolg erklärt es ferner, dass die Schüler diesem Unterricht ein besonderes Interesse entgegenbringen und dabei mit grosser Lust lernen. Das gemeinsame Arbeiten, bei dem sie alle ihre Aufmerksamkeit auf das eine Bild und den Lehrer lenken, statt jeder für sich in ein Buch zu sehen, erhöht den Eifer, und zugleich ist der Lehrer besser in der Lage, die schon an sich mehr gefesselte Aufmerksamkeit der Schüler zu beaufsichtigen. Es ist nicht zutreffend, wenn man meint, die Schüler selbst der Sexta hielten es unter ihrer Würde, die fremde Sprache an Bildern zu üben, an denen sie in der Vorschule in der eigenen unterwiesen wären, oder wenn man die üblichen Bemerkungen vom Bonnen- oder Ammen-Parlieren wiederholt. Solche Äusserungen von Lehrern, die lediglich vom Standpunkte der grauen, durch keinerlei Versuche gestützten Theorie aus reden, können vor der Erfahrung aller derjenigen, die die Sache lange und ernstlich erprobt haben, nicht bestehen.

Zu diesen psychologischen Vorzügen gesellen sich solche methodischer Art. Zunächst sind Lehrer und Schüler imstande, in der fremden Sprache zu verweilen und lediglich in und mit ihr zu arbeiten. Wie es nun schon an sich ein Vorteil ist, dass das deutsche ferngehalten werden kann, und nicht nur körperliche Gegenstände, sondern auch ihre Eigenschaften, Thätigkeiten und Beziehungen zu einander in der fremden Sprache in verständlicher Weise benannt werden können, wie dadurch der Schüler den ersten Schritt zum Denken in der Fremdsprache thun lernt, so bedeutet es zugleich einen nicht unerheblichen Zeitgewinn, da der Schüler nicht erst lange nach der Antwort zu suchen, sie vor allem nicht erst aus dem Deutschen zu übersetzen braucht. In doppeltem Sinne hat daher Findlay [1]) recht, wenn er sagt: „I know that every minute taken from native speech and conducted in foreign speeeh is a gain to the foreign language, which can only be acquired by constant practice in real con-

1) A. a. O. S. 9.

versation.“ Mit diesem Gewinn an Zeit ist ein anderer verbunden: der Unterricht gestaltet sich zugleich frischer, lebendiger, unmittelbarer, ursprünglicher. Er bringt Schüler und Lehrer einander näher, als dies besonders bei der alten Methode möglich war.

Günstige Einwirkungen auf den Erfolg des Sprachunterrichts können nicht ausbleiben und angesichts der sicher nachgewiesenen guten Ergebnisse nicht bezweifelt werden. Das Gehör wird im Erfassen und Verstehen fremdsprachlicher Laute und Sätze geübt und setzt die Schüler in den Stand, nach verhältnismässig kurzer Zeit nicht bloss einzelne Sätze, sondern auch zusammenhängende Abschnitte beim blossen Vorlesen oder Vortragen zu verstehen. Lange [1]) hat dies mit überraschend gutem Erfolg erfahren, er hat den Schülern eine ganze Anzahl von Erzählungen oder Lesestücken nur französisch erzählt oder vorgelesen und nur durch geeignete Handbewegungen oder durch Umschreibung verschiedener schwererer Stellen dem Verständnis nachgeholfen. Den Sinn der dabei vorkommenden unbekannten Wörter erkennen die Schüler meist unschwer aus dem Zusammenhange, wenn nur der Stoff so vorgetragen wird, dass nicht mehr als ein Wort in einem Satze unbekannt bleibt. Es macht den Schülern begreiflicherweise grosse Freude, den Sinn solcher Worte selbst zu entdecken. Ob derselbe auch thatsächlich und genau erfasst wird, kann der Lehrer leicht ermitteln. Ein sinn- und gedankenloses Raten kann er leicht verhindern und statt dessen zu einem überlegenden, sinngemässen Schliessen erziehen, das Hartmann dem Lösen einer Gleichung mit einer Unbekannten vergleicht.

Ein solches Auffinden der Bedeutung neuer Wörter ohne Hilfe des Deutschen in Verbindung mit der Fähigkeit, das Verständnis des in der fremden Sprache mitgeteilten lediglich durch das Ohr zu vermitteln, hat fernerhin eine, wenn auch noch schwache Entwickelung des Sprachgefühls zur Folge. Dies zeigt sich einmal darin, dass die Schüler nicht bloss Wörter richtig in ihrer konkreten Bedeutung verstehen, sondern auch in ihrer abstrakten Verwendung richtiger und mit lebhafterem

1) Lange, a. a. O. S. 24.

Verständniss auffassen, als wenn ihnen die Anschauung des ursprünglichen Sinnes dieser Wörter fehlt und sie dieselben etwa nur aus dem Wörterbuch suchen. So werden z. B. die von Lange [1]) treffend angeführten Wörter *fourmiller*, *sillonner* (le vaisseau sillonne la mer), *filer* und *défilé* viel anschaulicher und richtiger aufgefasst, wenn der Schüler sich an *la fourmilière* und *le sillon* auf den angeschauten Bildern erinnern kann. Ebenso wird sich ihm das Verständnis von *fléau* in der Bedeutung „Geissel", „Plage" besser erschliessen, wenn er an den Gebrauch des Flegels beim Dreschen denkt.

Eine gleiche Förderung erfährt das Verständnis der Synonymik und der Wortbildung. Die erstere dadurch, dass die Schüler auf dem Bilde ähnliche und gleichnamige Gegenstände (z. B. Uhr) in ihrer verschiedenartigen Verwendung und an verschiedenen Orten so sehen, dass sie auf Verwechselungen, wie sie das Deutsche hervorruft, gar nicht verfallen. Z. B. „l'horloge, la pendule, la montre; le cheveu, le poil, le chariot, la voiture: la tour, le clocher; voler. voltiger". — Was die Wortbildung betrifft, so ergiebt sich leicht die Bedeutung der Endsilben *eur* und *euse* bei Personennamen wie „moissonneur, faucheur, glaneur, patineur" sowie „moissonneuse, faucheuse, glaneuse, patineuse" aus der gleichfalls angeschauten Thätigkeit des „moissonner, faucher" u. s. w. Ebenso erlernt sich die Bedeutung mancher Präpositionen wohl niemals sicherer und freier von Verwechselungen als aus der Anschauung gewisser Vorgänge, z. B. *sur* und *au-dessus de*, *avec* und *chez*, *tomber à terre* und *tomber par terre*, engl. *by*, *from*, *of*. Eine grosse Zahl anderer lehrreicher Beispiele bietet Lange auf S. 21—24 des oft erwähnten, sehr empfehlenswerten Schriftchens.

Die angeführten Vorzüge sind ohne Zweifel bedeutend genug, um der Verwendung von Bildern im neusprachlichen Unterricht eine immer weitere Verbreitung zu sichern. Dennoch muss man sich hüten, ihren Wert zu überschätzen. Von eifrigen Vorkämpfern des Anschauungsunterrichts wird noch manches andere den Bildern nachgerühmt, was in der Begeisterung zu hoch angeschlagen wird und nur ein

---

1) A. a. O. S. 21.

fragwürdiger Vorteil, vielleicht sogar ein Nachteil oder doch nur in beschränkter Ausdehnung richtig ist, aber nicht zu allgemeiner Herrschaft gelangen darf. Lange [1]) stellt die Anschauungsmethode als besonders anziehend hin. Er spricht von „zwei Wegen, die beide nach einem Ziele führen, von denen der eine aber die sich ewig gleich bleibende Landstrasse entlang, der andere hingegen durch duftige Wiesen und blühende Auen führt." Mit dem ersteren vergleicht er die frühere, jetzt mehr und mehr verlassene Methode, mit dem letzteren die der Anschauung, und er hebt hervor, dass auf diesem letzteren nicht nur das Ziel wirklich erreicht, sondern „nebenbei gar mancher schöne Ausblick" gewonnen wird. Nun, diese schönen Ausblicke sind ganz gut und angenehm, aber es kommt vor allem auch auf gute und tiefe Einblicke an, gründliche und umfassende Einblicke in das Reich des Geistes. Der Geist des Knaben soll nicht nur angenehm beschäftigt, sondern sein Gesichtskreis soll erweitert, seine Fassungskraft nicht nur sprachlich, sondern auch hinsichtlich des Inhalts seiner Gedanken auf eine höhere Stufe gehoben, er soll mit neuen, logisch, ethisch und aesthetisch wertvollen Ideen erfüllt werden. Dazu reicht einerseits der lediglich durch Anschauung vermittelte Bildungsstoff nicht aus, und andererseits ist nicht alles, was er bietet, dazu geeignet oder wertvoll genug. Welcher Weg nun im ganzen das Ziel besser erreicht, soll weiter unten näher beleuchtet werden. Ferner stellt es Lange als „die wichtigste Aufgabe des (französischen) Unterrichts auf der Unterstufe" hin, einen „geeigneten Wortschatz zu übermitteln, der die Sprechübungen ermögliche" und hält dazu für den besten „einen konkreten Sprachstoff", wie ihn die „Vorgänge des täglichen Lebens" und als Ersatz derselben Bilder bieten; die Lesebuchmethode eigne sich, wie er meint, dazu nur unvollkommen, die Lesestücke ständen nicht „in hinreichend enger Beziehung", jedes einzelne biete nur „einen winzig kleinen Ausschnitt aus dem Wortschatz über die Vorkommnisse des täglichen Lebens", auch sei der Inhalt der Lesestücke „seiner (des Schülers) Aufmerksamkeit zu fremd." Dagegen ist zu erwidern: Ein kon-

1) A. a. O. S. 7.

kreter Sprachstoff ist in ausgedehntem Masse allerdings notwendig und für die Unterstufe wohl am notwendigsten. Aber ist nicht auch schon auf dieser Stufe die innere Anschauung zu wecken, die Fähigkeit des Lernenden, sich in einen die Fassungskraft des Schülers nicht übersteigenden, mehr geistigen Inhalt und Zusammenhang hinein zu versetzen, wie ihn Lesestücke bieten? Und giebt es nicht etwa solche Lesestücke, die ihn zugleich lebhaft anziehen, ja stärker fesseln als die Vorgänge, die er auf dem Bilde sieht? Fricke[1]) bemerkt ganz richtig: „Jede Erzählung von einem Fuchse oder einer Gans scheint ihm natürlicher als diese Benennung sämtlicher Tiere auf einem Bilde: am meisten behagen ihm fabelartige Erzählungen, die das Tierleben ins rein Menschliche übertragen. Gab er diesen als Vorschüler schon den Vorzug vor den mehr oder weniger beschreibenden Gesprächen über das Anschauungsbild, so steigert sich noch sein Stolz, wenn er französisch ein Gedicht oder eine Erzählung vom Wolfe, dem Hasen, dem Elefanten zu bewältigen weiss.“ An solchen Stücken fehlt es schon Plattner's französischem Lehrgange nicht, ich erwähne nur „Le lion reconnaissant, l'éléphant piqué par le tailleur, Jules piqué par les abeilles, la corneille pressée par la soif; le mouton, la chèvre et le porc; l'âne et le cheval“. Noch mehr aber ist, wie mehrjährige Erfahrung mich gelehrt hat, Kühn's Lesebuch allen Schülern so anziehend, wie kaum ein anderer Stoff; z. B. die Stücke „Erreur d'un paysan, Ignorance, le petit Lapin indocile, Minet et Minon, l'Anthropophage“ und die niedlichen Gedichte: „L'enfant gâté, la Semaine du paresseux, les trois Braves, le petit Pierre“ u. a. m. Stellen nun etwa diese Stücke nicht auch Vorgänge und Vorkommnisse des Lebens dar? Sind sie nicht Abbilder des Lebens selbst? Muss der Knabe in erster Linie nur alle ihn umgebenden körperlichen Dinge benennen und beschreiben lernen? Sollen ihm die mehr geistigen Verhältnisse und Vorgänge des Lebens, für die jene doch nur den Stoff, die Unterlage bilden, im fremdsprachlichen Unterricht fern bleiben? Sind sie so viel unwichtiger als jene? Ist ihr Bildungswert geringer? Und vor allem, vermitteln sie nicht,

1) A. a. O. S. 11.

wenn sie auch das Leben mehr von seiner geistigen Seite auffassen, dennoch zugleich eine Fülle konkreter Ausdrücke? Knüpfen sie nicht überall an konkrete Dinge an? Fremd ist ferner auch der Inhalt solcher Lesestücke der Jugend durchaus nicht, und was die mangelnde Beziehung der Lesestücke untereinander betrifft, so geben auch die Bilder kein lückenloses Ganze. Auch sie berücksichtigen nicht alle Verhältnisse des Lebens. Manches, was sie bringen, liegt vielen Schülern fern, und vieles, worüber zweckmässig schon auf der Unterstufe unterrichtet werden muss, fehlt auch ihnen. So ist manchem Schüler die Weinlese wenig bekannt, und ihre näheren Einzelheiten beschäftigen ihn im Leben nie, wogegen die Bilder zu Ausdrücken über das Befinden, Krankheit und Gesundheit, Wetter, Rechnen, Schreiben u. s. w. wenig oder gar keine Anknüpfungspunkte geben. So gut man diese Dinge künstlich bei den Bildern heranziehen kann, so gut und besser ist dies auch im Anschluss an manche Lesestücke möglich.

Wenn Lange dann weiter (S. 12) bemerkt, er habe den Wortschatz „nach der praktischen Seite hin durch Heranziehung der Hölzelschen Wandbilder ergänzt", so geben wir ihm recht mit dem Zusatze des Wörtchens nur: Nur für den Sprachstoff über praktische Lebensverhältnisse sind die Bilder nutzbar zu machen.

Dass der Wortschatz, welcher aus den Bildern gewonnen wird, nicht besser im Gedächtnis haftet, als wenn er dem Lesestoff entlehnt wird, ist schon oben erwähnt, namentlich wenn die Lesestücke ebenso gründlich und oft durchgearbeitet werden, wie es L. mit den Bildern thut. Und dies ist nach der neueren Methode thatsächlich der Fall. Wenn hier ein Unterschied in dem leichteren und geringeren Vergessen besteht, so schlägt derselbe nach meiner Erfahrung zu gunsten der Lesestücke aus.

Dies Lob der Bilder und der gesamten Anschauungsmethode, wie auch die ungünstigen Bemerkungen über die Lesebuchmethode richten sich in diesem Punkte, wie überhaupt bei Lange und mehrfach auch bei Hartmann, gegen die alte, grammatische oder Übersetzungsmethode. Hinsichtlich der Be-

handlung der Lesestoffe aber, wie sie heutzutage betrieben wird, wo die „Lektüre“ in ihre Rechte eingesetzt und in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt ist, sind sie nicht in weiterem Sinne zutreffend, als oben zugegeben ist. Es scheint, als ob Lange unmittelbar von der alten Methode zu der der Anschauung übergegangen ist, ohne die neuere Lesebuchmethode geprüft oder doch lange genug versucht zu haben. Hartmann kennt sie zwar, doch scheint er sie auch nicht so eingehend, wie wünschenswert wäre, praktisch angewandt zu haben. Lange würde sonst wissen, dass der Schüler auch bei der Behandlung der Lesestücke nach der neueren Methode „sich nicht mehr gar zu leicht in sein Buch vergraben und eigenen Gedanken und Träumen nachhängen kann.“ Es könnte hier auf verschiedene bekannte methodische Schriften verwiesen werden, z. B. auf M. Walter's Klassenunterricht. Ich will statt dessen kurz angeben, wie an unserer Anstalt verfahren wird: Die erste Durchnahme der Lesestücke geschieht im ersten Jahre ausschliesslich, im zweiten vorwiegend bei geschlossenem Buche, später nur ausnahmsweise. Der Lehrer spricht langsam und deutlich vor, und zwar satzweise, wenn die Sätze nicht zu lang, sonst in zusammenhängenden Wortgruppen, oder, wenn sich besondere Schwierigkeiten bieten, wortweise, gegebenenfalls mit Zerlegung in die lautlichen Bestandteile des Wortes. Der Schüler, im Anfang möglichst jeder einzelne, spricht nach und wird verbessert.... Dann giebt der Lehrer die zunächst wörtliche Übersetzung des Satzes, die von den Schülern ganz oder in Wortgruppen wiederholt wird. Nun schreibt er den Satz an die Wandtafel, wobei der Schüler recht bald zur Mithülfe oder Selbstthätigkeit heranzuziehen ist, liest und übersetzt ihn noch einmal vor und lässt ihn von den Schülern einzeln oder im Chor nachlesen und nachübersetzen. Zum Schluss folgt die Übertragung in gutes Deutsch und nochmalige Wiederholung (Lesen und Übersetzen) durch die Schüler von der Wandtafel und aus dem Buche u. s. w. Über die ebenfalls reichliche Wiederholung in der nächsten Stunde sowie die Besprechung, Rückübersetzung und Umbildung bei geschlossenen Büchern darf ich wohl hinweggehen.

Es ist hieraus ausserdem zu ersehen, dass auch bei dieser Durchnahme der Lesestücke, und nicht bloss bei dem Gebrauch der Bilder, wie L. bemerkt, „die Hauptarbeit in der Stunde zu leisten ist."

Wenn Lange weiter (S. 19) rühmt, dass „das bisherige tote Wissen in lebendiges Können umgesetzt werde", so trifft das gleichfalls auch bei der jetzigen Lesebuchmethode zu. Beachtet muss jedoch in dem einen wie in dem andern Falle werden, dass, so wertvoll das Können ist, und so eifrig es gepflegt werden muss, so wenig ferner das Wissen ohne Können heute noch geschätzt wird, doch auch das Wissen um die Sprache, d. h. die Kenntnis der Sprachgesetze, die sprachlich-logische Schulung, oder das, was früher mit dem jetzt anrüchigen Namen „formale Bildung" bezeichnet wurde, nicht zu unterschätzen oder zu vernachlässigen ist. Denn ein blosses Können, ein Abrichten oder Parlieren, ist einer höheren Bildungsanstalt nicht würdig.

Als weiterer Vorzug des Anschauungsverfahrens wird hervorgehoben, dass die Muttersprache fast ganz zurücktritt und das Übersetzen fast ganz entbehrt werden kann. Dass dies in gewissem Sinne, nämlich dann, wenn es eben nur auf Sprechen in der fremden Sprache ankommt, höchst wünschenswert, ja notwendig ist, habe ich oben gleichfalls erklärt.

Da man jedoch heutzutage mehrfach darauf ausgeht, den Anschauungsunterricht zum allein herrschenden zu machen, wie auch Lange und Hartmann in ihren weiteren Ausführungen dies zu erstreben scheinen, da es sogar schon Bücher giebt, welche diese Bestrebungen verwirklichen, wie z. B. das unten erwähnte, in vieler Hinsicht gute und brauchbare Lehrbuch von Graf; da ferner sogar manche Vertreter der Lesebuchmethode, wie vor allem Klinghardt, aber auch gemässigtere Methodiker, wie Walter und Kühn, das Übersetzen am liebsten ganz über Bord werfen möchten, so scheint es mir um so wichtiger, auf den Wert des Übersetzens hier näher einzugehen. Von vornherein möchte ich erklären, dass ich die Übertragung in das Deutsche, nicht nur, sobald es sich um jenes Wissen um die Sprache, die sprachlich-logische Schulung, sondern auch

wenn es sich darum handelt, den Inhalt des fremden Sprachstoffes zu erfassen, für unbedingt notwendig halte. Ohne Übersetzen scheint mir sowohl bei der einen wie bei der anderen Unterrichtsweise trotz der redlichsten Bemühungen des Lehrers und trotz des geschicktesten Verfahrens vielfache Unsicherheit oder Verschwommenheit in der Erfassung des Inhaltes die Folge zu sein. Auch aus anderen Gründen kann ich das Übersetzen keineswegs für völlig entbehrlich halten: Nicht nur, dass der Jugend der Stoff inhaltlich mit allen Einzelheiten durch das genaue Übertragen in die deutsche Sprache viel näher gebracht wird als beim blossen Lesen und Besprechen in der fremden, auch für die Erfassung der sprachlichen Form ist das Übersetzen von grosser Wichtigkeit. Zur Auffassung der Form eines Gedankens muss der Schüler beständig erzogen werden, von Hause aus ist er gegen dieselbe gleichgültig. Die Kenntnis der Form, d. h. des Satzbaues und der Ausdrucksweise, sowie der rednerischen Mittel, wird aber an der fremden Sprache am besten gewonnen durch fortlaufendes Vergleichen mit der eigenen, was eben durch das Übersetzen geschieht. „Die einzelnen Bildungsmomente müssen“, um mit Münch [1]) zu reden, „für einander und durch einander fruchtbar gemacht werden. Durch ihre Spannung gegen einander und ihre Reibung an einander klären und befruchten sich die Begriffe.“ Ebenso stehe ich ganz auf Münch's Standpunkt, wenn er grosses Gewicht nicht nur auf eine genaue wörtliche Übersetzung, sondern auch auf eine gute, auf ein gewähltes Deutsch legt. „Eine gute Übersetzung ist immer, und soll immer sein, eine fruchtbare Übung im Deutschen,“ und unsere Schüler lernen auf alle Fälle einen ganz erheblichen Teil ihres Deutschen durch ihre Übersetzungen. Schon von der häuslichen Vorbereitung sollte man, da der Satzbau in den neueren Sprachen leichter zu übersehen ist, als in den alten, mehr, als bei diesen, abgesehen von gelegentlichen Schwierigkeiten, gutes Deutsch verlangen. „Nicht, als ob den Zöglingen das mindere Kopfzerbrechen nicht zu gönnen wäre, sondern weil

1) Münch, Zur Förderung des französischen Unterrichts. Leipzig, Reisland. 2. Aufl. S. 53.

dieses Mass von Kraftentwicklung eben nötig ist, um Kräfte zu bekommen.“ [1]) Auf die geistige Zucht, die in diesen Übersetzungen liegt, möchte ich unter keinen Umsätnden verzichten.

Auch das Übersetzen aus dem Deutschen ist nach meiner Ansicht ein vorzügliches Mittel zur Erlangung sicherer Kenntnisse, nicht bloss der Grammatik, sondern auch im Wortschatz, wie in der Synonymik und Phraseologie. Es zwingt geradezu fortfährend zum bewussten Vergleichen der beiden Sprachen und schärft gerade durch diese bewusste Thätigkeit den Verstand mehr, als dies bei einem ausschliesslichen Verweilen in der fremden Sprache, das lediglich durch Nachahmung des fremdsprachlich Angeschauten wirkt, geschieht. Musterübersetzungen oder Meisterwerke darf man natürlich von den Schülern nicht verlangen. Die mag vielleicht hinterher der Lehrer geben. Der Wert liegt in der Bethätigung. Auch sind Einzelsätze möglichst zu vermeiden und fast nur zusammenhängende Texte zu übersetzen.

Nach dem allem kann ich den völligen Ausschluss des Deutschen nicht für einen Vorzug des Betriebes der fremden Sprachen halten, wenigstens nicht auf der Mittel- und Oberstufe. Auf der Unterstufe ist es schon eher zu entbehren oder bedeutend einzuschränken, da der Schüler hier namentlich erst in die Fremdsprachen hineinkommen und Stoff sammeln muss.

Am wenigsten kann ich aber Hartmann recht geben, wenn er (S. 26) auch für die Erklärung der Grammatik die fremde Sprache wünscht. Im allgemeinen scheint mir dies unmöglich. Hier dürften wohl die neuen Lehrpläne um so mehr das Richtige getroffen haben, als scharfes Auffassen und strenges, logisches Denken zum richtigen Verständnis der grammatischen Gesetze am meisten erforderlich ist. Wenn dazu noch die Aufmerksamkeit des Schülers durch den Gebrauch der fremden Sprache in Anspruch genommen wird, so werden die Schwierigkeiten zu sehr gesteigert, und man wird weder dem einen noch dem anderen Zwecke gerecht werden. Das Wort von der Unmöglichkeit, zwei Herren zu dienen, findet auch hier seine Bestätigung. Die Fälle, in denen das Deutsche besser vermieden wird, sind oben besprochen worden.

---

1) Münch, a. a. O. S. 75.

Hinsichtlich der Art der Ableitung und Einübung der Grammatik ist gleichfalls schon oben erwähnt, dass der Gebrauch der Präpositionen, soweit ihre Bedeutung auf sinnlicher Anschauung beruht, sich mit Hülfe der Bilder leichter erlernen und besser befestigen lässt, als auf andere Weise. Wenn ferner ausgeführt wurde, dass gewisse Gesetze und Eigentümlichkeiten des Französischen und Englischen an den Bildern besser verstanden und geübt werden können, als am Lesestoff oder durch Übersetzen, weil man sich lediglich der fremden Sprache bedient, so gilt dies in gleicher Weise von allen den anderen Sprechübungen, bei denen eben das Deutsche ausgeschlossen wird und damit die Fehler, zu denen der Vergleich mit dem Deutschen verleitet, vermieden werden. In den Fällen, wo diese Art, Grammatik zu lernen, möglich ist, soll auch nach meiner Ansicht das Übersetzen unterbleiben und lediglich aus fremdsprachlichem Übungsstoff das grammatische Gesetz hergeleitet und eingeprägt werden. Lange[1]) führt z. B. sehr geschickt aus, dass er den Gebrauch und die Stellung der unbetonten Personalpronomina *me*, *te*, *se*, *le*, *la*, *les*, *nous*, *vous* dadurch hat lernen lassen, dass er zunächst die von den Bildern her wohlbekannten Sätze „le paysan herse le champ; le cheval tire la herse“ nebst den Pluralen „les paysans hersent les champs; les chevaux tirent les herses“ zusammengestellt und dann die Akkusativobjekte durch die bezüglichen Fürwörter ersetzt hat: „il le herse; il la tire; ils les hersent; ils les tirent“. Diese Sätze sind dann in die verneinende, fragende, sowie fragend-verneinende Form verwandelt und nun andere ähnliche Sätze gebildet worden, und zwar in allen möglichen Zeiten und Formen. In ganz derselben Weise sind dann die Dative *lui*, *leur*, sowie die Verbindungen *le lui*, *la lui* u. s. w. geübt; ebenso die Pronominaladverbien *en* und *y* und auch die Veränderlichkeit des Participe passé. Z. B. „Qui a ouvert la fenêtre? La paysanne l'a ouverte. Pourquoi l'a-t-elle ouverte?“ u. s. w. Desgleichen ist die Anwendung des Hülfsverbs *être* bei den reflexiven Verben ausschliesslich an französischen Sätzen eingeprägt, wie: „Quand les enfants rentrent dans la maison, ils

1) Lange a. a. O. S. 28—32.

disent à leurs parents: Nous nous sommes bien amusés. Comment dit le garçon seul? Je me suis bien amusé", und ähnlich gebildeten Sätzen und Satzreihen, wie: „Je me suis levé ce matin à six heures; je me suis habillé et lavé, j'ai pris une tasse de café, puis je me suis rendu à l'école". Niemand wird bezweifeln, dass dieser Weg sehr praktisch und nachahmenswert ist. Aber ist er darum etwa neu oder nur auf die Bilder anzuwenden? Sollten dergleichen Übungen nicht schon von recht vielen Lehrern vorgenommen sein, ehe sie an die Benutzung von Anschauungsbildern dachten? Aus meiner Erfahrung kann ich versichern, dass ich dies gelegentlich im Anschluss an Lesestücke schon Jahre lang geübt habe, selbst ehe ich (1888) anfing, mich mit der modernen Methode bekannt zu machen oder mich der Bilder zu bedienen. Warum sollten auch bei Lesestücken die Erfolge weniger gut ausfallen? Ja, ist es nicht ebenso richtig und vielleicht noch natürlicher, die Grammatik vorzugsweise aus dem Lesestoff abzuleiten? Auch liegen hier ebenso vollgültige Zeugnisse für gute Erfolge vor, und an lehrreichen Vorbildern fehlt es ebenso wenig.[1]) Die Sache liegt ja auch thatsächlich so, dass der Lesestoff, wenigstens nach der neuen Methode, schon immer und allgemein der Grammatik zu Grunde gelegt wird, und der Beweis für die Richtigkeit und Natürlichkeit dieses Verfahrens braucht um so weniger erst noch erbracht zu werden, als man sich ja auf die Schriftwerke des fremden Volkes auf Schritt und Tritt stützen kann und die Schüler mit eigenen Augen den Sprachgebrauch beobachten können. Dass sie ihn aber nicht bloss sehen, sondern auch mit eigenen Ohren zu hören bekommen, dafür ist ebenfalls durch die neue Methode gesorgt, nach welcher nicht bloss gelesen und übersetzt, sondern das Gelesene noch mehrfach in Fragen und Antworten, Umformung, Rückübersetzung u. s. w. durchgearbeitet wird. Sache des Anschauungsunterrichts ist es dagegen, erst noch durch weitere Beweise und Versuche darzuthun, ob er den vollständigen Aufbau der Grammatik in derselben gründlichen und natürlichen Weise zu

1) Z. B. in M. Walter's Franz. Klassenunterricht und zahlreichen franz. und engl. Lehrbüchern.

vollziehen imstande ist. Mir scheint dies einstweilen noch um so mehr fraglich, als ich mich des Gedankens nicht erwehren kann, dass bei dem dadurch bedingten langen Verweilen bei einem und demselben Bilde „der Unterricht die Gefahr der Monotonie an sich haben“ [1]) würde. Jedenfalls lässt sich nicht behaupten, dass die Art des grammatischen Betriebes, wenn er auch in manchen Teilen mit Hülfe der Bilder recht wohl möglich ist, etwas für diese Charakteristisches oder etwa ein Vorzug wäre, den dieser Unterrichtsweg vor anderen voraus hätte.

Dass auch der den Bildern entlehnte Sprachstoff nicht besser im Gedächtnis haftet, als der aus Lesestücken gewonnene, ist schon oben ausgeführt.

Einen weiteren Vorwurf gegen den Anschauungsunterricht erhebt Klinghardt [2]): „Der Anschauungsunterricht bietet dem sachlichen Denken, der Wissbegier des Schülers wenig Nahrung und beschäftigt ihn wesentlich nur mit rein sprachlichen Übungen, welchen Dinge zu Grunde gelegt werden, die dem Schüler bereits wohlbekannt sind.“ Ohne Zweifel ist es richtig, dass die Bilder im Grunde nur Bekanntes bieten. Das liegt schon in dem Wesen und Zweck eines Bildes begründet. Es kann nur dann richtig verstanden und mit Genuss betrachtet werden, wenn es entweder etwas völlig Bekanntes in gelungener, anziehender Weise darstellt oder doch solche Personen oder Gegenstände, Thätigkeiten, Örtlichkeiten und Vorgänge, die an Bekanntes erinnern, und die man durch ihre Ähnlichkeit mit etwas Bekanntem dem Geiste oder Gemüte nahe bringen kann. Auch die Bilder, welche, wie die Hölzelschen 9 und 10, hervorragende Teile von Paris und London enthalten, die kaum einer der Schüler gesehen hat, bieten nichts, was ihm nicht, wenn auch in kleinerem Masse oder in geringerer Ausdehnung, so doch in ähnlicher Weise in anderen Städten schon vorgekommen ist, seien es Denkmäler, Gebäude, Plätze, öffentliche Gärten oder Flüsse, Strassenverkehr u. s. w. Die

1) Mangold, Methodische Fragen des englischen Unterrichts. Berlin, Springer 1896, S. 14.

2) Klinghardt, Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode. Marburg, Elwert 1892, S. 81.

Phantasie des Zöglings wird deshalb in ebenso wenig befriedigender Weise angeregt, wie sich ihm sachliche neue Kenntnisse in zureichendem Masse erschliessen, und was die Veredelung des Geistes in sittlicher, künstlerischer und sonstiger idealer Beziehung betrifft, so werden diese Seiten menschlicher Bildung bei einem Unterrichte, der sich ganz oder wesentlich in der Besprechung von Bildern vollzieht, vollends vernachlässigt.

Ein solcher Unterricht bleibt daher in bedauerlicher Weise hinter dem zurück, was man doch schliesslich auch beim neusprachlichen Unterrichte als das eigentliche Lehrziel in erster Linie festhalten sollte: allgemeine Geistesbildung, d. h. Bildung des Verstandes und des Gemüts oder Herzens. So selbstverständlich dieses Ziel sein sollte, so wird es doch nicht nur häufig aus den Augen verloren, sondern es scheint geradezu Uneinigkeit der Ansichten über das Ziel selbst nicht minder, als über die Art, wie es zu erreichen ist, zu bestehen. Vielfach wird geradezu die Fertigkeit, das Sprechenkönnen, als vornehmste Frucht des Sprachunterrichts angesehen. Auch Bahlsen[1]) scheint diese Ansicht zu vertreten, und ebenso alle die entschiedenen Vorkämpfer der Anschauungsmethode. Allein, so bereitwillig ich mit Münch[2]) anerkenne, dass „eine fremde Sprache wirklich sprechen können, eine grosse und schöne Sache ist“ und dass „dem Betreiben einer Fremdsprache ohne das Ergebnis des Sprechenkönnens ein leiser Fluch der Lächerlichkeit anhaftet“; so wenig ich leugne, dass eine treffliche geistige Schulung damit verbunden ist, dass selbst eine bescheidene Stufe der Vollendung darin von nicht geringer Bedeutung ist; so gern ich zugebe, dass eine schnelle Sammlung der Gedanken, eine gespannte Aufmerksamkeit und eine gewisse Entschlossenheit und Überwindung der natürlichen Schüchternheit dazu erforderlich ist, so kann ich das Sprechen doch immer nur als einen **Nebenzweck** ansehen, ohne den zwar der **Hauptzweck** der allgemeinen Geistesbildung nicht oder doch nur unvollkommen erreichbar ist, dem es aber immer

1) Bahlsen, Der Sprachunterricht im neuen Kurs. Berlin, Gärtner 1892, S. 7.

2) Münch, Zur Förderung etc., S. 41.

zu **dienen,** über den es nicht etwa zu **herrschen** hat. Auch bei dieser Würdigung der Lehraufgaben braucht man noch nicht gering vom Sprechen zu denken. Ich finde, dass die Aufgabe und der Wert des Sprechens in der Schule nicht besser bezeichnet werden kann, als wiederum durch folgende Worte Münchs[1]): „Es soll eine lebendigere Auffassung der Sprache auch nach ihrer sinnlich-wirklichen Existenz vermitteln, soll ein unmittelbareres Verhältnis zur aktuellen Sprache, soll das Gefühl nutzbaren Erfolges, soll Freude am fertigen Können geben, soll auch zur lebendigen Erfassung und Ausnützung der Lektüre beitragen, soll Zusammenfassung der persönlichen Kräfte bewirken, soll eine Ergänzung der abstrakten Schulungsmittel und Bethätigungsgebiete sein und soll mit alledem dem Gesamtunterricht dienen. Aber **das** Ziel, dem die übrigen Gebiete, Grammatik, Lektüre u. s. w., dienen müssten, soll es **nicht** werden. Wollte man es dazu mehr oder weniger vollständig machen, so müsste der französische Unterricht aus der Reihe der allgemeinen Bildungsfächer ausscheiden und unter die technischen treten."

Auch lässt sich in der Schule im besten Falle nicht mehr erreichen, als eine gewisse Ausbildung der Sprachwerkzeuge, Übung des Gehörs, möglichst richtige Aussprache, ein bescheidener Vorrat an Worten und Redensarten und damit die Fähigkeit zu späterer Weiterbildung. Zu solcher Weiterbildung haben überdies nur recht wenige Schüler Veranlassung oder Gelegenheit. Für jeden aber ist wichtiger die Einführung in die besten Werke der französischen und englischen Schriftsteller, die Erfüllung und Bereicherung mit sachlich neuen und wertvollen Gedanken, eine damit verbundene logische, ethische und ästhetische Bildung und als Nebenprodukt die Kenntnis des fremden Volkes nach den wichtigsten Zügen seiner Eigenart.

Aus diesen Ausführungen ist ersichtlich, dass ich die ausschliessliche Anschauungsmethode nicht für erspriesslich, ja für durchaus unzulänglich halte, dass ich kein allzu begeisterter Anhänger des „Bilderdienstes"[2]) bin und der Verwendung von

1) **Münch, a. a. O., S. 111.**
2) **Kron, a. a. O. S. 13.**

Bildern keine sehr grosse Ausdehnung zugestehen kann. Ehe ich jedoch der Frage nach dem Umfange dieser Verwendung näher trete, sei mir gestattet, noch einen mit dieser Frage im Zusammenhang stehenden Mangel des Gebrauchs der Bilder hervorzuheben: Auch für das Sprechen selbst, dem sie doch in erster Linie dienen sollen, bieten sie keine genügende Unterlage. Wenn wiederholt hervorgehoben wird, dass gerade dem an sich wünschenswerten und von den preussischen Lehrplänen von 1891 geradezu geforderten Sprechen über „Vorkommnisse des täglichen Lebens“ durch den Gebrauch von Bildern am besten entsprochen werde,[1]) so ist dies nur in beschränktem Masse richtig. Nun wird niemand daran denken, den Schüler mit dem ganzen weitschichtigen Gebiet der täglichen Umgangssprache bekannt zu machen. Aber welche Ausschnitte daraus gemacht werden müssen, wie weit in jedes der Teilgebiete einzudringen ist, was wichtig, was auszuscheiden ist, darüber ist eine Einigung sehr schwer zu erzielen, ja noch nicht einmal ernstlich versucht. An Versuchen, für einzelne Schulen eine geeignete Auswahl zu treffen, fehlt es zwar nicht, auch nicht an sonstigen Arbeiten, die wenigstens diejenigen Gebiete ausgewählt haben, über welche man glauben sollte, dass unbedingt gesprochen werden müsste. Dahin gehört das Vokabular von Wingerath,[2]) das den Wortschatz des ersten Abschnitts seiner Choix de Lectures françaises, Première partie bildet; ebenso Holtermanns[3]) Sprechübungen in Form von Frage und Antwort. Das erstere Werk ist mehr für die unteren, das letztere für die mittleren und oberen Klassen bestimmt. Viele Gegenstände finden sich in beiden behandelt: „école, maison, famille, ville, corps humain, vêtements, quelques animaux“, in den übrigen zehn bezw. elf Abschnitten weichen sie jedoch von einander ab und ergänzen so einander. Wingerath behandelt ausser den genannten Gegenständen: „l'église;

1) Z. B. von Lefèvre, Les quatre Saisons. Cöthen, Schulze 1897. Vorrede S. 1.

2) Wingerath, Petit Vocabulaire Français. Cologne, Dumont-Schauberg, 1886.

3) Holtermann, Französische Sprechübungen. Münster, Aschendorf, 1896.

la salle à manger; la chambre à coucher; la cuisine; le salon; les joujoux et les jeux d'enfants; le jardin; les champs, les prés et les vignes; la forêt, le village; la division du temps; les mesures, les poids et les monnaies". Holtermann hingegen bespricht weiter: „pays; gouvernement; armée; repas; terre; univers, phénomènes, temps; voyages, voitures, chemin de fer; saisons; développement de la société humaine; la réforme sociale". Man sollte meinen, dass über alle diese Punkte wirklich in der Schule gesprochen werden müsste, dass damit aber auch allen billigen Anforderungen genügt würde. Und doch braucht man nur das Buch von Lefèvre aufzuschlagen, um noch allerlei zu finden, was schliesslich ebenso grossen Anspruch auf Berücksichtigung zu haben scheint und doch sich in jenen Werken nicht findet, wie die Einteilung und Benennung der Buchstaben, Silben, Lesezeichen, Biene, Fliege, Schmetterling und andere Insekten, Fischfang, Fahren auf dem Schiffe, Post und manches andere. Lefèvre hat versucht, alle für Schulgespräche wünschenswerten Gegenstände mit in den Bereich der Bilderbesprechung zu ziehen. Allein, man merkt es seinen Versuchen an, wie manches an den Haaren herbeigezogen ist, und wie es ebenso gut, ja natürlicher, an Lesestücke angeschlossen oder auch zum Teil ganz für sich behandelt würde. In der Regel wird sich die Möglichkeit einer Anknüpfung an irgend welchen Lese- oder sonstigen Sprachstoff ohne Schwierigkeit finden lassen.

Da nun die bisher vorhandenen Bilder nicht für alle oben genannten und etwa sonst noch für erforderlich gehaltenen Gegenstände den nötigen Stoff bieten, so sind verschiedentlich Rufe nach noch weiteren Bildern laut geworden. Gering ist zwar die Zahl derjenigen, die man bisher schon tauglich gefunden und in Gebrauch genommen hat, nicht. Flemming giebt in den „Neueren Sprachen"[1]) eine sehr lange Liste von Bildertafeln, die er allen Ernstes sämtlich zu französischen und englischen Sprechübungen empfiehlt. Es sind dort neben den für den eigentlichen Anschauungsunterricht bestimmten von Schweissinger, Hölzel, Kafemann, Meinhold, den Schweizerischen

1) Bd. I, S. 510—519 und 558—564.

von Kaiser, den Winckelmannschen, den Wilkeschen, den Strassburger, den Schreiberschen, ferner denen von Streich, den bei Hachette erschienenen Arts et métiers, denen von Walther und von Pfeiffer, auch solche für den naturbeschreibenden Unterricht, sowie technologische, anatomische, geschichtliche, kulturgeschichtliche, endlich auch geographische und ethnologische angegeben. Flemming scheint nicht übel Lust gehabt zu haben, diese Aufzählung noch beträchtlich zu vermehren, um auch ja für jedermanns Geschmack etwas zu bringen, und weil er den Sprechübungen „vielerlei des Wissenswerten und Bildenden zu Grunde“ gelegt sehen möchte. Nun ist wohl zuzugeben, dass jedes der dort zusammengestellten Bilder gelegentlich Verwendung finden kann, um Gegenstände, die im Lesestoff oder im sonstigen Unterricht vorkommen, anschaulich zu verdeutlichen. Wenn das nun gelegentlich in der fremden Sprache gesprächsweise ohne Schwierigkeit und ohne Gefahr für die Deutlichkeit versucht wird, so ist dagegen nichts einzuwenden. Für die eigentlichen Sprechübungen haben aber Geschmack und Neigung oder richtiger wohl die pädagogische Einsicht der Fachgenossen zu gunsten nur einiger weniger Bilder nach folgenden Gesichtspunkten entschieden: Die Bilder müssen gross genug und in Farbe und Ausführung deutlich genug sein, um von der ganzen Klasse auf einmal wahrgenommen zu werden. Ausserdem müssen sie in künstlerischer Hinsicht wenigstens so beschaffen sein, dass sie nichts Hässliches und Abstossendes enthalten, sondern von den Schülern gerne gesehen werden, und dass der Geschmack und Sinn für das Schöne nicht gestört, sondern vielmehr geweckt und geläutert werde.

Diesen Anforderungen dürfte von den bisher vorhandenen Bildern wohl keines durchweg genügen. Benutzt werden neuerdings neben den selteneren Danziger (Kafemannschen) schon häufiger die von Wilke und Strübing, sowie die Strassburger (von R. Schultz u. Co.). Der bei weitem grössten Beliebtheit erfreuen sich indes die bei Ed. Hölzel in Wien erschienenen. Die letzteren haben bekanntlich sowohl die weiteste Verbreitung in Lehrbüchern gefunden, wie auch die

eigentliche Verarbeitung zu Sprechübungen sich namentlich ihnen zugewandt hat. In der Grösse der Blätter (140×92 cm) nehmen sie neben den etwa gleich grossen Kafemannschen und Strassburger Tafeln den ersten Platz ein. Doch sind bei den letzteren nicht nur die Farben etwas zu grell, sondern auch, ebenso wie bei den ersteren, einzelne Figuren etwas steif. Eigentliche Kunstleistungen sind nun zwar die Hölzelschen Bilder auch nicht, doch ist die Ausführung und Farbengebung besser und ansprechender als bei jenen. Unschön und nachlässig sind allerdings einige Einzelheiten, wie z. B. der Blitz und das Gebüsch auf dem Sommerbilde und der Kirschbaum auf dem Frühlingsbilde, überladen sind ferner, streng genommen, alle Bilder. Doch sind alle Gegenstände mit so gutem Verständnis zusammengestellt und in Gruppen gebracht, dass alles sich der Stimmung des Ganzen in anmutender Weise einordnet, wie auch die Gestaltung im einzelnen zu einer beträchtlichen Fülle von Gedanken und Empfindungen anregt. Empfohlen werden ferner die Kehr-Pfeifferschen „Bilder für den Anschauungsunterricht" (der Vor- und Volksschulen) und die kulturgeschichtlichen von Wachsmuth und von Lohmeyer. Von den letzteren ist mir keine öffentlich erschienene Bearbeitung bekannt, dagegen liegen solche von den Wachsmuthschen „Bildern zum Geschichtsunterricht" für das „Bürgerliche Wohnzimmer" und das „Innere einer Stadt aus dem 15. Jahrhundert" in französischer und englischer Sprache von Lewin[1]) vor. Von den Kehr-Pfeifferschen Bildern sind die „Kätzchen" durch Alge[1]) zum Gegenstande einer veröffentlichten Besprechung gemacht. Ebenso gut dürften sich von den Wachsmuthschen Bildern der „Klosterhof", die „Ritterburg", das Turnier", die „Belagerung" und „Aus der Rokokozeit" eignen; desgl. von den Lohmeyerschen „Karl der Grosse empfängt eine maurische Gesandtschaft", „Mailänder Edelleute bitten Kaiser Friedrich Rotbart um Schonung ihrer Stadt"; von den Pfeifferschen endlich: „Pferd und Sperling, Knabe und Vogelnest, Mäuschen". Vielleicht noch besseren Erfolg als die Lohmeyerschen oder Wachsmuthschen Bilder würden einige Bilder aus der

1) S. unten.

Nationalgallerie in der vom „Verein der Kunstfreunde" veranstalteten Vervielfältigung versprechen. Ich denke z. B. an das Bild: „Karl V. bei Fugger". Doch gehört zu einer guten Behandlung aller dieser Bilder ein ganz besonderes Geschick und ein liebevolles Versenken in den Gegenstand, und wohl nur die wenigsten Bearbeiter dürften zu so guten Ergebnissen gelangen, wie Lewin und namentlich Alge. Übrigens liegt ein Bedürfnis nach weiteren derartigen Arbeiten um so weniger vor, als die bisher im Gebrauch befindlichen Bilder nach meiner Ansicht schon für alle Schüler reichlichen Stoff zu Sprechübungen neben dem an den Lesestoff angeschlossenen Sprechen bieten. Nur ist nicht abzusehen, weshalb gerade die schon behandelten sich besser eignen sollten, als die anderen genannten, und warum nicht diese gelegentlich an die Stelle jener treten könnten.

Der Wunsch nach weiteren Bildern als Ergänzung der Hölzelschen ist namentlich von Schild in Basel [1]) geäussert worden. Nach ihm „muss gefordert werden, dass die hauptsächlichsten Objekte, mit denen der Mensch im täglichen Leben in direkte oder indirekte Berührung kommt, zur Darstellung gelangen". Er will „also Gegenstände und Personen, wie sie uns in Schule und Haus, in Wald und Flur, auf den Bergen und im Thal, zu Land und Wasser entgegentreten, wiedergeben. Nicht sowohl ein Ausschnitt aus der belebten und unbelebten Natur, als vielmehr ein summarisches Gesamtbild derselben soll geboten werden, nebst einer Reihe von Kunstgegenständen, derer die Menschen zu ihren verschiedenen Hantierungen benötigt sind." Wo es angeht, sollen die Gegenstände in natura vorgeführt, hauptsächlich aber sollen Bilder gebraucht werden, auf denen „die darzustellenden Objekte nach Sachkategorieen auftreten sollen". Es ist nun schon oben bemerkt worden, dass dies nicht der psychologisch richtige und natürliche Weg ist, und es muss, obwohl Schild das Gegenteil behauptet, den Schüler langweilen und seine Teilnahme abstumpfen, wenn er eine ganze Reihe von gleichartigen Gegenständen, die nur

---

1) P. Schild, „Zur Frage der Veranschaulichungsmittel im fremdsprachlichen Unterricht". Neuere Sprachen Bd. 11, 514 ff.

äusserlich zusammengestellt und nicht durch ein geistiges Band in lebensvolle Beziehung gesetzt sind, nach einander betrachten und in derselben Weise eingehend über sie sprechen soll. Schild möchte nun zunächst drei Tafeln, welche Blumen und Bäume enthalten, ferner 3—4 Tafeln, welche Tiere veranschaulichen, eine weitere „das Haus und seine Teile“, eine für Hausgeräte und eine für Kleidungsstücke hergestellt sehen.[1]) Am meisten liegen ihm die drei ersten Tafeln am Herzen. Sie sollen enthalten: 1. Blumen: Rose, Veilchen, Tulpe, Lilie, Hyazinthe, Nelke, Vergissmeinnicht, Stiefmütterchen, Schlüsselblume, Gänseblümchen. 2. Waldbäume: Buche, Tanne, Kiefer, Linde, Eiche, Ahorn, Pappel. (Linde und Pappel sind übrigens keine Waldbäume!) 3. Fruchtbäume: Apfelbaum, Kirschbaum, Birnbaum, Nuss-, Zwetschgen-, Pfirsich-, Aprikosenbaum. Diese drei Tafeln sollen „in dem Rahmen eines Gartens, auf dem Hintergrunde eines Waldes und in einer Wiese dargestellt werden“. Nun bemerkt Schild selbst, „dass die genaue Wiedergabe gewisser Bäume zu den grössten Schwierigkeiten malerischer Kunst gehört“; wenn man nun gar eine ganze Reihe von Bäumen auf einem Bilde vereinigen will, so ist eine gute Darstellung vollends unmöglich. Tanne und Kiefer namentlich würden sich eben so wenig unterscheiden lassen wie Kirschbaum und Zwetschgenbaum. Doch, wenn dies auch gelänge, so wäre für das Sprechen nicht gerade viel gewonnen, man würde bei jedem Baume und jeder Blume fast genau dieselben Fragen stellen und ganz gleichartige Antworten erhalten. Über eine trockene, naturgeschichtliche Beschreibung, die in der fremden Sprache noch weit einfacher ausfallen müsste, als in dem naturbeschreibenden Unterrichte der unteren Klassen, würde man nicht hinauskommen, und diese würde immer schnell genug abgethan sein. Schild behauptet zwar, dass solche Bilder „mannigfache sprachliche Verwertung“ finden können. Was er aber selbst als Probe bietet, nimmt sich dürftig genug aus. Mit höchstens einem Dutzend ganz einfacher Fragen, die sich noch dazu bei jedem

1) Zum grössten Teile ist dies allerdings schon in dem weiter unten erwähnten Buche von Th. Goldschmidt, wenn auch nur in kleinem Schulbuchmassstabe, verwirklicht.

Gegenstande wiederholen würden, würde man jedesmal zu Ende sein. Schild will nun „zur Abwechslung“ seine Zuflucht zu „Reimen, Sprüchen, Liedchen“ nehmen. Dergleichen lässt sich aber auch ohne Anschauungsmittel im Lesebuch bieten und ist dort an seinem Platze, während es hier nur als künstliches Mittel verwandt werden soll, um der bedrängten Anschauungsmethode aufzuhelfen. Man darf also an die Schildschen Vorschläge keine grosse Erwartungen knüpfen. Sie beweisen, wie schwer es ist, wirklich gute und anregende Stoffe für den Anschauungsunterricht zu finden, und machen es wahrscheinlich, dass derselbe nie über die Rolle eines bescheidenen, dienenden, mithelfenden Gliedes im neusprachlichen Unterrichte hinauskommen wird, in diesen engeren Grenzen aber in der That Gutes leisten kann.

Von anderer Seite ist der Wunsch geäussert, den Sprechübungen solche Bilder zu Grunde zu legen, die in Frankreich und England selbst hergestellt sind und besser, als die Hölzelschen oder andere deutschen Ursprungs, das Leben und die Eigenart des fremden Volkes erkennen lassen. Allein, was ich von derartigen Bildern gesehen oder aus Beschreibungen kennen gelernt habe, spricht dafür, dass solche von geeigneter Beschaffenheit bisher noch nicht vorhanden sind. Doch kann ich darin einen grossen Mangel nicht erblicken, die bisher gebrauchten Bilder lassen sich, da sie allgemein menschliche und verständliche Verhältnisse zum Ausdruck bringen, immerhin passend verwenden, auch wenn die Gesichter oder sonstige Äusserlichkeiten nicht gerade französisches oder englisches Gepräge tragen. Die Bilder, welche Scheffler[1]) anführt, sind nur als Stützen für das Verständnis des Gelesenen, nicht aber für Sprechübungen gedacht und auch nicht recht dafür tauglich. Übrigens eignen sie sich meist auch für den ersten Zweck nur unvollkommen, weil sie in viel zu kleinem Massstabe ausgeführt sind. Auch die von Vietor[2]) erwähnten englischen stehen den Hölzelschen in Grösse und Ausführung nach, dürften ausserdem nicht viel für England Charakteristisches bieten.

1) Scheffler, Bild und Lektüre. N. Spr. II, S. 113—122.

2) Neuere Spr. I, 194—195.

Dagegen lassen sich Stadtpläne von London und Paris und namentlich die Wandkarten von Frankreich und England vorteilhaft verwenden. Die letzteren sind in bescheidenem Umfange, wenn man sich auf die Hauptsachen beschränkt, auch keine zu schweren Aufgaben wählt, sondern etwa den Lauf eines Flusses (Seine oder Rhône oder Themse) oder die Beschreibung eines Teils der Küste nebst kurzer Erwähnung der Hauptorte mit ihren wichtigsten Merkwürdigkeiten behandelt,[1]) schon in der Quarta von lateinlosen und der Untertertia von Lateinanstalten, eingehender und vielseitiger jedoch in den höheren Klassen zu gebrauchen. Stadtpläne werden am besten verwendbar sein, wenn sie nicht ein Gewirre von sämtlichen Strassen mit allen Einzelheiten enthalten, wie z. B. Philip's New Map of London, sondern sich auf die Hauptgebäude, Plätze, Brücken, Parks beschränken, wie etwa der Plan von London, welchen Conrad[2]) seinem Buche über England beigegeben hat. Nur müsste dieser Plan wesentlich, etwa bis 200 × 150 cm, vergrössert werden, so dass alle wichtigen Gebäude schon für die ganze Klasse in hinreichender Grösse und charakteristischer Bauart hervortreten. Von einer Besprechung von „Porträtköpfen"[3]) vermag ich mir nichts zu versprechen. Der Gegenstand ist zu schwierig. Ebenso scheint mir eine Besprechung hervorragender Bauwerke nach künstlerischen Gesichtspunkten in französischer und englischer Sprache meistens über den Rahmen dessen, was die Schule zu leisten hat, hinauszugehen. Will man zu hoch hinaus, so erreicht man wohl in keinem Unterrichtszweige weniger, als gerade im französischen oder englischen Sprechen.

Über den Umfang, in welchem Anschauungsbilder Verwendung zu Sprechübungen finden sollen, gehen die Ansichten begreiflicherweise weit auseinander. Nach meinen vorstehenden Ausführungen lässt sich folgender allgemeiner Grundsatz aufstellen:

Bilder dienen dem Zwecke der Zuführung solchen Stoffes,

---

1) So verfährt z. B. Kühn in der Unterstufe seines franz. Lesebuchs.
2) Hermann Conrad, England. Stuttgart, Metzler 1893.
3) Wie es Hartmann, a. a. O. S. 30, vorschlägt.

wie er zur Erhöhung der Sprechfertigkeit wünschenswert ist, aber weder aus der unmittelbaren Anschauung noch aus gelesenen Schriftwerken entnommen werden kann.

Im einzelnen ist zunächst zu beachten, dass es besser ist, nicht zu früh, nicht ganz zu Anfang, Bilder zu benutzen. Davon rät auch Hartmann[1]) ab, „weil die Bearbeitung des ersten Bildes eine unverhältnismässig lange Zeit in Anspruch nehmen würde, bei der das Interesse der Schüler ermatten könnte". Er hat in der IV des Gymnasiums erst nach der zwölften Schulwoche mit der Besprechung des ersten Bildes begonnen. Ähnlich verfahren Rossmann und Schmidt, die erst bei Exercice 8 damit beginnen, nachdem sie den Stoff der vorhergehenden Stücke nur der unmittelbaren Anschauung entlehnt haben. Auch Kron[2]) hält es für richtig, dass die Schüler vorher „mit den Grundzügen der Formenlehre und den wichtigsten syntaktischen Erscheinungen bekannt" geworden sind, und stimmt wohl im ganzen überein mit der Forderung Lefèvre's,[3]) „dass die Schüler vorher mit den wichtigsten grammatischen Begriffen, vor allem mit der Deklination und der sogenannten regelmässigen Konjugation vertraut gemacht werden". Ebenso halte auch ich es für das Zweckmässigste, frühestens am Ende des ersten Jahres oder erst im zweiten mit Bilderbesprechungen zu beginnen.

Wie weit die Benutzung der Bilder nach oben hin beizubehalten sei, darüber sind die Meinungen gleichfalls sehr geteilt. Klinghardt[4]) hält den Anschauungsunterricht nur für „ganz junge Kinder von 9—11 Jahren" für geeignet und will ihn daher „schon mit Beginn des dritten Schuljahres völlig fallen lassen". Der Ansicht, dass sich ein solcher Unterricht nur für die unteren Klassen eigne, begegnet man übrigens öfter, andere wollen die gelegentliche Besprechung von Bildern für die mittleren Klassen noch zugestehen, halten sie aber für die oberen Klassen nicht mehr für angemessen. Es ist indes nicht einzu-

1) A. a. O. S. 15.
2) A. a. O. S. 11.
3) A. a. O. Vorrede S. IV.
4) A. a. O. S. 81 und 82.

sehen, warum, falls sich geeignete Stoffe bieten, nicht auch bis in die oberste Klasse hinein Bilder dem Sprechen zu Grunde gelegt werden sollen, und namentlich dann, wenn sich der Lesestoff als zu spröde oder seines poetischen Inhalts wegen als zu schade erweisen sollte, um durch Fragen und Antworten zerpflückt und unter Umständen verwässert zu werden. Geeigneter Stoff ist nun meiner Ansicht nach thatsächlich vorhanden. Es ist zwar ein missliches Unternehmen, bestimmte Vorschläge für jede Klassenstufe zu machen, fast ebenso heikel, wie die Aufstellung eines festen Canons für den Lesestoff. Dennoch glaube ich auf Grund sorgfältiger Prüfung der vorhandenen Lehrmittel einen Versuch machen zu sollen, um dadurch den Fachgenossen Anregung zu weiterem Nachdenken und zu etwaigen Gegenvorschlägen zu geben. Da ich für VI Gegenstände der unmittelbaren Anschauung (Schulhaus, Schulzimmer nebst den darin befindlichen und gebrauchten Gegenständen) für das passendste und für ausreichend halte, so beginne ich mit V. Für diese Klasse, ebenso wie für IV, IIIb und IIIa, halte ich die bekannten acht Hölzelschen Bilder, insbesondere die der Jahreszeiten, für den angemessensten Stoff. Es würde von den letzteren auf jede der vier Klassen ein Bild entfallen. Ausserdem halte ich es für wünschenswert, auch die anderen vier Bilder heranzuziehen, und zwar je eines als passende Ergänzung zu je einem der Jahreszeiten. Mit welchem Bilde zu beginnen ist, darüber lässt sich streiten. Es lässt sich jedes Bild für jede der genannten Klassenstufen in einer dem geistigen Gesichtskreise angemessenen Weise behandeln. Auch ist es nicht notwendig, in jeder Klasse die sprachliche Schwierigkeit erheblich zu steigern. Die Sprache muss vielmehr immer möglichst einfach und leicht bleiben, wie es ja die tägliche Umgangssprache auch ist. Steigern soll sich die Fertigkeit, Geläufigkeit und Ungezwungenheit des Sprechens. Die meisten Bearbeiter sind der zeitlichen Reihenfolge nachgegangen und haben mit dem „Frühling“ begonnen. Mir scheint hingegen das Winterbild das inhaltlich leichteste zu sein. Ich möchte daher dieses Bild für V und daneben der V noch von Gegenständen der unmittelbaren Anschauung die Körperteile und

Kleidung vorbehalten. Für die folgenden Klassen schlage ich entsprechend der nach meinem Empfinden wachsenden inhaltlichen Schwierigkeit der Bilder vor:

für IV Frühling und Bauernhof,
für IIIb Sommer und Wald,
für IIIa Herbst und Hochgebirge.

Das Stadtbild eignet sich am besten zu einer eingehenderen Besprechung in IIb, etwa nach dem Vorbilde Krons,[1]) nur halb so ausführlich.

Für Lateinanstalten müsste sich die Sache natürlich anders gestalten. Die Realgymnasien sollten sich auf 6 Bilder beschränken und in IV den Winter, in IIIb Frühling und Bauernhof, in IIIa Sommer und Wald, in IIb die Stadt behandeln. Das Herbstbild ist am leichtesten zu entbehren, da es am wenigsten Anknüpfungspunkte für das Sprechen über Vorkommnisse des Lebens bietet. Ebenso ist der Wortschatz des „Hochgebirges" am ehesten entbehrlich. Die Gymnasien beschränken sich ihrer geringen Stundenzahl wegen am besten zunächst auf die Bilder der Jahreszeiten und sollten in IV den Winter, in IIIb den Frühling, in IIIa den Sommer, in IIa aber ebenfalls die Stadt besprechen. Der englische Unterricht beschränkt sich der geringeren Stundenzahl wegen, und weil er erst in IIIb beginnt, zweckmässig auf die Bilder der Jahreszeiten. Für IIIb eignet sich am besten das erst im Winterhalbjahr zu besprechende Hölzelsche Winterbild, dem am Ende des Schuljahres das Frühlingsbild nachfolgen mag. Dieses letztere mag dann in IIIa wiederholt und eingehender behandelt und ausserdem in dieser Klasse das Sommerbild benutzt werden. In den oberen Klassen gestaltet sich die Besprechung am passendsten ebenso wie im Französischen.

Für IIa und I dürfte sich der Stoff wohl für alle Schularten gleichmässig anordnen, nur kann sich die Durchnahme in den Gymnasien nicht so weit ausdehnen, wie in den Realanstalten. Für IIa würden sich Pläne von Paris und London sowie die Karte von Frankreich und England empfehlen.[2]) In

---

1) S. unten.

2) Für das Französische würde sich das Panorama de Paris par

I könnten dann die Hölzelschen Bilder Nr. 9 und 10, Paris und London, der Besprechung dieser Städte zu Grunde gelegt werden. Nur müssten hier noch andere Hülfsmittel, Einzeldarstellungen der hervorragendsten Bauwerke, zu Hülfe genommen werden. Das würde nämlich bei London nötig sein, denn für diese Karte ist der Standpunkt des Künstlers ein sehr unglücklicher gewesen. Man sieht ausser der Themse, die auch nur wenig anziehend dargestellt ist, nur sehr wenig Gegenstände einigermassen deutlich.

Abgesehen von den Bildern für IIb—I würde ich auf keines mehr als 12—15 Stunden verwenden, damit nicht dem übrigen Unterricht zu viel Zeit entzogen wird. Ich erkenne zwar an, dass keineswegs die ganze auf Bilder verwendete Zeit den übrigen Unterrichtsgegenständen verloren geht, und gebe zu, dass die erlangte grössere Fertigkeit, sowie die Belebung des Unterrichts auch auf andere Unterrichtszweige günstig einwirkt und auch einiges an grammatischer Sicherheit und Gewandtheit im Ausdruck für den Lese- und Übersetzungsstoff gewonnen wird. Doch ist die gesamte Unterrichtszeit so kurz bemessen, dass der übrige Lehrstoff nicht viel Zeit entbehren kann. Mehr als etwa 6 Wochen, d. h. $^1/_7$—$^1/_6$ der gesamten Zeit, dürfen der Bilderbesprechung also wohl kaum gewidmet werden. Darum halte ich auch die Besprechung von zwei Bildern für jede Klasse für völlig ausreichend und drei oder vier Bilder, wie Wilke, Hartmann und Kron es für möglich halten, für zu viel.

Wenn ausser dem vorgeschlagenen Stoff noch kulturgeschichtliche Bilder, wie die von Lewin bearbeiteten Wachsmuthschen oder das eine oder andere der Lohmeyerschen Sammlung oder ein solches aus der Nationalgallerie dem Sprechen dienstbar gemacht werden sollen, oder wenn endlich in den unteren oder mittleren Klassen gelegentlich einmal die Karte von Frankreich und England herangezogen wird, so darf die dazu notwendige Zeit in keinem Falle mehr als einige Stunden betragen.

Ch. Fichot (122 × 84 cm) als brauchbar erweisen, für das Englische wäre am besten eine Vergrösserung des oben erwähnten Planes „Bird's Eye View of London“ in Conrad's England.



Dass neben diese Sprechübungen auch noch andere über Gegenstände des täglichen Lebens treten müssen, so weit sie sich nicht auf natürliche Weise an die Bilder anknüpfen lassen, ist selbstverständlich. Dies müsste etwa in dem Umfange der oben erwähnten Stoffe von Wingerath und Holtermann geschehen.

Was die bisher veröffentlichten Hilfsmittel betrifft, so gewähren sie zum grossen Teil sehr schätzenswerte Anleitung und geben auch meist den nötigen Stoff an die Hand. Gleichwohl sind sie selten für den gerade vorliegenden Zweck brauchbar. Entweder sind sie viel zu ausführlich, oder sie eignen sich nicht für die betreffende Klassenstufe. Da sich nun aber für die ersten 7 oder 8 Hölzelschen Bilder eine Einigung über die von mir vorgeschlagene Verteilung an die verschiedenen Klassen allzubald nicht erwarten lässt, weil die Wünsche noch zu weit auseinandergehen, so wäre es nötig, jedes dieser Bilder in vierfacher Weise für die Klassen von V—IIIa zu bearbeiten, so dass es in das Belieben jedes Lehrers oder jeder Anstalt gestelit ist, mit jedem beliebigen Bilde zu beginnen und ganz nach Wunsch die folgenden auszuwählen. Allzu ausführlich dürften diese Bearbeitungen nicht sein; 5—6 Druckseiten für jede Klasse in der Grösse der meisten Schulbücher und in zusammenhängender Darstellung dürfte keine überschreiten. Ähnlich ist Bechtel bereits vorgegangen, doch hat er sich auf drei Klassen beschränkt.

Zum Schluss sei mir die Bemerkung gestattet, dass ich mir wohl bewusst bin, dass die vorstehende Arbeit eine Klärung in der Bilderfrage noch keineswegs herbeiführen wird. Ich bilde mir nicht ein, das zu leisten, was ein einzelner nicht leisten kann. Nur einen Anstoss zu weiterem Nachdenken und Arbeiten in bestimmterer Richtung zu geben, war meine Absicht. Diese glaube ich auch dadurch zu bethätigen, dass ich eine kurze Übersicht und Besprechung der neueren im Druck erschienenen Hilfsmittel folgen lasse.

A. Für das Französische:

I. Die Hölzelschen Bilder sind bearbeitet von

1. Alge in seinem Leitfaden für den ersten Unter-

richt im Französischen. St. Gallen, Huber & Co. 1. Aufl. 1887.

Das Buch enthält Bilder nur im 1. Teil. Fast der gesamte Sprachstoff dieser Unterstufe, sowohl der Musterwörter für die Aussprache, wie auch der kleinen Sätze, welche grammatischen Übungen dienen, ist den Bildern entlehnt. In der dann folgenden Besprechung der Jahreszeitenbilder selbst, deren Inhalt ganz passend für Schüler der unteren Klassen ausgewählt ist, und die nur zuweilen etwas zu lehrhaft gehalten sind und an Frische und Lebendigkeit der Darstellung hier und da etwas zu wünschen übrig lassen, überwiegt die Beschreibung. An diese schliessen sich Fragen und Antworten.

2. Bechtel, Enseignement par les yeux basé sur les cartes murales d'Edouard Hoelzel. Vienne, Hoelzel Editeur.

Wie oben erwähnt, behandelt dieses Werk die ersten acht Hölzelbilder, jedes für drei auf einander folgende Klassen, und zwar alle acht für dieselben Klassen, so dass mit jedem begonnen werden kann. Bei jedem Bilde hat der Verfasser für jede Klassenstufe weise Beschränkung geübt und die Gegenstände sehr verständig ausgewählt. Ein angemessener, nicht zu erheblicher Übergang vom Leichteren zum Schwereren lässt sich überall wahrnehmen. Dass die Sprache in noch geringerem Masse an Schwierigkeit zunimmt, als der Inhalt, zeugt von der Erfahrung und dem Lehrgeschick des Verfassers. Für neunjährige Schüler ist der Stoff allerdings wohl zu schwer, doch würde in V der Anfang zu machen sein. Die geschickte und durchsichtige Fassung der Fragen weiss Wiederholung und Abwechselung in rechter Weise zu vereinigen. Auch auf leichte, ungezwungene, fast unbewusste Aneignung grammatischer Kenntnisse ist erfolgreich hingearbeitet worden. Erwähnt sei nur die schon auf den ersten Seiten vorkommende, aber leicht und natürlich durchgeführte Anwendung der persönlichen Fürwörter, die er als Ersatz der Substantive, sowohl als Subjekt, wie als Objekt (il, elle ..., le la, les se auch en) eintreten lässt, ähnlich wie Lange (s. oben).

3. Durand und Delanghe, Konversationsunterricht im Französischen. a) Bd. I: Die vier Jahreszeiten, Bd. II: Stadt, Wald, Hochgebirge, Bauernhof. — Giessen, Roth.

Band I und II bilden ein Ganzes, das in der Weise vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet, dass der Anfang mit dem „Frühling“ zu machen und in obiger Reihenfolge fortzufahren ist. Der Stoff ist in Gruppen eingeteilt, wie sie sich nach inhaltlichen Beziehungen, d. h. nach Ideenverbindungen, zusammenfügen. Beim Frühlingsbilde z. B. sind unterschieden: „Le grand-père et son occupation, la vie des oiseaux, la grand'-mère et le bébé, la maison et le rucher, la fille du meunier et le moulin, le saule, le voyageur et les ruines“. Im „Frühling“ und „Sommer“ wird der Anfang mit Questions préliminaires gemacht, um von vornherein einen Überblick über das Ganze zu geben. Sie hätten auch bei den übrigen Bildern beibehalten werden sollen. Den Schluss bildet immer ein Gedicht. Dass die Art zu fragen nach Form und Anordnung mustergültig ist, wurde schon oben hervorgehoben. Nur sind einige Fragen nicht ganz klar, da sie nicht immer eine bestimmte oder gerade die von den Verfassern angenommene Antwort erwarten lassen. — Da Band III neben dem Wörterbuch auch eine Sprachlehre enthält, so liegt die Vermutung nahe, dass diese Sprechübungen, wenigstens für die unteren Klassen, den gesamten Sprachstoff bilden sollen, und auch nach dem Vorwort sind die Verfasser Anhänger der reinen Anschauungsmethode. Es scheint mir jedoch, als ob sie in diesem Falle für die unterste Stufe zu schnell vorgehen und der Stoff dadurch für den ersten Anfang zu schwierig wird.

b) Delanghe, Une vue de Paris. Band IV des Konversationsunterrichts. Giessen, Roth.

In ebenso eingehender, wie gründlicher Weise ist die französische Hauptstadt mit ihren hauptsächlichsten Gebäuden Plätzen, öffentlichen Gärten, Brücken, Hauptstrassen und dem auf ihnen wie auf der Seine herrschenden Verkehr behandelt. Da der Stoff in Fragen und Antworten zerlegt ist, so ist das Buch weniger auf den eigentlichen Nutzen des Schülers,

als auf die Bequemlichkeit des Lehrers berechnet. Die Darstellung ist sehr geschickt und gediegen, aber der Stoff so reichlich vorhanden, dass dies Buch kaum anders als auszugsweise gebraucht werden kann.

4. Lucien Génin et Joseph Schamanek, Conversations françaises sur les tableaux d'Edouard Hoelzel. I—IX. Vienne, Hoelzel.

Dieses Werk behandelt ähnlich, wie das von Durand und Delanghe, jedoch kürzer, aber vielseitiger, dieselben acht Bilder. Wie es im Vorwort bemerkt und thatsächlich inne gehalten ist, haben die Verfasser dieser mit Geschmack und Verständnis ausgearbeiteten, 12 Seiten starken und ganz gleichmässig angelegten Heftchen vor allem nach „clarté" und dem „ton habituel d'une vraie causerie" gestrebt. Sie geben immer „des phrases usuelles". In jedem Hefte folgt auf eine Inhaltsübersicht (Sommaire) ein Vocabulaire, in welchem die deutsche Bedeutung völlig vermieden wird. Wir finden schon hier keine trockene Wörteraufzählung, sondern Antworten auf Fragen (Que voyez-vous ... u. a.) oder auf Befehle, wie Montrez-moi ..., dites-moi ... oder kleine, leichte Aussagesätze, wie „les enfants sont joyeux, l'eau bruit, le valet siffle un air" etc. — Darauf folgt in ebenfalls leichten und kurzen Aussagesätzen die Description des Gesehenen, welcher sich klare, kurze, leicht zu beantwortende Fragen anschliessen. — Die dann folgende Conversation geht in freierer Weise und etwas längeren Fragen und Antworten ein wenig näher auf das Gesehene ein und ist zugleich eine Vorbereitung für kleine, ausgeführte Aufsätze, Exercices, über einzelne Gegenstände der Bilder, wie „le cerisier, les nids, la cigogne", an welche sich wiederum Fragen schliessen, die leicht aus dem Inhalt der Aufsätze zu beantworten sind. Den Abschluss bildet ein Résumé, eine aus dem Vorhergehenden sich ergebende Betrachtung, z. B. über „la nature, les animaux, les paysans und le printemps" (im allgemeinen). — Der Hinzufügung der Fragen wegen eignet sich das Werk nicht sowohl für Schüler als für Lehrer, doch dürften auch für die letzteren die Fragen überflüssig, weil leicht selbständig zu stellen, sein.

Das 9. Heft, „Supplément: la Grammaire enseignée par des exemples“, stellt auf elf Seiten die Elementargrammatik zusammen und bietet eine geschickte Anleitung, dieselbe aus gesammelten Beispielen anschaulich abzuleiten. Es scheint, als ob die Absicht ist, den Schülern der unteren Klassen, — denn für diese, etwa einschliesslich IV, sind die Hefte offenbar bestimmt, — ausser dem in ihnen gebotenen Stoff keinen weitern zuzuführen, doch thut dies der Brauchbarkeit des Werkes keinen Abbruch.

5. Eugen Hano, Anleitung zur Erlernung der französischen Umgangssprache. Frankfurt a. M., Jügel, 1892.

Dieses Buch will eine „Ergänzung sein zu jedem Lehrbuch der französischen Sprache“. Es soll „apprendre aux élèves la conversation française usuelle“ und sie in den Stand setzen „d'exprimer en bon français ses idées, ses impressions et ses sentiments.“ Es ist fraglich, ob der geringe Umfang des Buches diesem Zweck genügt, doch ist es sehr praktisch angelegt und auch dem Inhalte nach wohl brauchbar. Für den ersten Anfang ist es nicht bestimmt, es setzt vielmehr ein Alter von 10 bis 15 Jahren voraus. Neben den vier Jahreszeitenbildern sind auch Gegenstände des täglichen Lebens verarbeitet.

6. K. Heine, Einführung in die französische Konversation. Ausgabe B. Nach den Hölzelschen Bildern. Hannover u. Berlin, Karl Meyer (G. Prior), 1896.

Es ist ein mit methodischem Geschick verfasstes und von guter Lehrerfahrung zeugendes Buch, welches ausser dem Lehrstoff, der sich an das Klassenzimmer, den menschlichen Körper, die Kleidung, die Farben, das Zahlwort anschliesst, vier Bilder behandelt, und zwar Winter, Wirtschaftshof, Sommer, Wald. Das erste soll neben den voraufgehenden Übungen den Gesprächstoff für das erste Jahr, die drei anderen den des zweiten bilden.

Bilder werden von Exercice 11 an, also erst in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres, benutzt und in einfachen, kleinen,

unter sich zusammenhängenden Sätzen behandelt. Der Stoff wird in eine Anzahl Gruppen zerlegt, denen eine kurze Einleitung voraufgeschickt wird. An jedes eine Gruppe behandelnde Stück schliessen sich Fragen und Antworten, sowie die Verdeutschung der Wörter an, ausserdem kleine Aufgaben, die Anleitung zu selbständiger Bildung von Sätzen und zu kleineren schriftlichen Übungen enthalten. Eingestreut sind kleine, ansprechende Gedichte und Rätsel. Bei dem 3. und 4. Bilde sind jedoch die Fragen und Antworten weggelassen, sie wären besser überhaupt unterblieben.

Das Buch ist für die beiden untersten Klassen bestimmt, würde sich jedoch auch noch in Quarta für die Zwecke der Anschauung gut verwenden lassen.

7. Kron, Dialogische Besprechungen Hölzelscher Wandbilder in französischer Sprache. M.-Gladbach, Schellmann, 1894.

Es ist bisher nur „die Stadt" in Gesprächsform behandelt, und zwar nur für die Hand des Lehrers. Den Schülern kann dieses Hülfsmittel höchstens für spätere Wiederholungen in die Hand gegeben werden. Denn in der vorliegenden Form können die Schüler die Antworten weder dem Inhalte noch dem Wortlaute nach finden, und vorher eingelernt sollen doch die Antworten nicht werden. Sie sollen vielmehr erst durch die Besprechung selbst gefunden und erarbeitet werden. Dem Lehrer aber bieten diese Kron'schen Ausarbeitungen eine ausgezeichnete Hülfe für die Behandlung des Bildes etwa in IIb. Inhaltlich ist das Bild, wie auch namentlich die Kron'sche Behandlung desselben, für diese Stufe sehr geignet. Es findet sich in dem, was dort zum Gegenstande der Besprechung gemacht ist, vieles wieder, was die Schüler aus ihrer eigenen Umgebung kennen, die hervorragenden Gebäude jeder grösseren Stadt, Theater, Post, Gasthöfe, Kaffeehäuser, Brücken, Bahnhof, sowie der mannigfaltige Strassenverkehr, die Flussschifffahrt u. s. w. Die sprachliche Darstellung ist sehr gewandt, der Ausdruck reich an Abwechselung, und es ist offenbar auch das Wichtigste und für Schüler Geeignetste herausgehoben. Trotzdem ist der Stoff zu reichhaltig, die einzelnen Gegenstände sind zu

eingehend behandelt, auch ist zu vieles hinzugefügt, wozu das Bild nicht unmittelbar Veranlassung giebt.

8. Ricken, Beschreibung der Hölzelschen Jahreszeitenbilder in französischer Sprache. Berlin, W. Gronau, 1894.

Das Buch ist für Schulen bestimmt, deren Lehrbuch sich nicht an Anschauungsbilder anschliesst und die neben anderen Sprechübungen gelegentlich auch solche pflegen, zu denen die Hölzelschen Jahreszeitenbilder den Stoff liefern. „Den Schülern die Fragen und Antworten säuberlich vorzulegen“, hat der Verfasser mit gutem Rechte sich nicht entschliessen können, und seine einfachen, zweckmässig geordneten, durchsichtigen Beschreibungen setzen den Schüler in den Stand, sich neben der Aneignung des Stoffes zugleich über die einzelnen Wörter und ihre Schriftform zu unterrichten, während sie dem Lehrer zugleich möglichste Freiheit lassen, den Stoff in Frage und Antwort nach Belieben zu gestalten und zu erweitern.

Auf sieben Seiten bietet das Büchelchen Beschreibungen der bezüglichen Bilder, indem es mit dem „Winter“ beginnt und, den Stoff nach Umfang und Schwierigkeit steigernd, „Frühling, Sommer, Herbst“ folgen lässt. Von jedem Bilde werden neben einer einleitenden Schilderung der Jahreszeit selbst nur die hervorstechendsten Gruppen der Betrachtung zu Grunde gelegt: z. B. beim Winter „l'étang, la forge, la ville“; beim Sommer „le pré et le ruisseau, les champs de blé, le village et la forêt“. Dieses Vorgehen verdient volle Billigung und das kleine Buch beste Empfehlung.

9. Rossmann und Schmidt, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Bielefeld und Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1893.

In diesem streng methodisch angelegten Buche werden nicht nur alle konkreten Gegenstände, sondern vielfach auch, namentlich bei den Erzählungen und Beschreibungen, Abstraktes, Handlungen und Vorgänge, durch beigedruckte Holzschnitte veranschaulicht. Besonders sind aber die ersten acht Hölzelschen Bilder zu Grunde gelegt. Der anfangs vorzugsweise in Gesprächsform, später in Beschreibungen und Er-

zählungen dargebotene Stoff wird in Fragen und Antworten zerlegt, sowie anderweitig umgebildet und vielfach durch Konjugieren von Sätzen eingeübt. Echt französische Gedichte und Rätsel, sowie Lieder, z. T. mit Noten, sind geschickt eingeflochten. Die Grammatik wird induktiv hergeleitet und Angaben für schriftliche Übungen werden gemacht, die auf natürliche Weise aus dem grösstenteils mündlichen Unterrichte herauswachsen und sich von ihnen kaum unterscheiden, nur meist einfacher sind. Übersetzen, wenigstens aus dem Deutschen, wird ganz vermieden. Das Buch zeichnet sich durch scharfe Beobachtung und verständnisvolle Verwertung einer reichen Erfahrung vorteilhaft vor den meisten anderen dieser Art aus.

10. Reum hat die Bilder der vier Jahreszeiten in der „Unterstufe“ seines „Französischen Übungsbuches“ (Bamberg, Buchner, 1895)

gleichfalls höchst geschickt und ansprechend bearbeitet und ausdrücklich für das erste Jahr bestimmt. Natürlich ist die Bearbeitung deshalb weniger eingehend ausgefallen. Was das Buch ganz besonders anziehend macht, ist die höchst glückliche Abwechselung der Gespräche über diesen Anschauungsstoff mit reizenden, inhaltlich sich gut einfügenden Erzählungen, Fabeln, Gedichten, Liedern und Rätseln. Verfahren soll der Lehrer ebenso, wie nach dem Buche von Rossmann und Schmidt, das von diesem, was den ausserordentlich fesselnden Inhalt betrifft, noch übertroffen wird.

11. a) Wilke-Dénervaud, Anschauungsunterricht im Französischen mit Benutzung von Hölzels Bildern. Leipzig, Raimund Gerhard.

b) Wilke, Methodische Anleitung für den Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen nach Hölzels Bildern. Leipzig und Wien, Raimund Gerhard, 1897.

Die letztere Schrift ist lediglich eine Begleitschrift der ersteren, wie auch des entsprechenden englischen Werkes, und wird als Gebrauchsanweisung namentlich jüngeren Lehrern gute Dienste leisten. Das erstere Werk ist als Lese- und

Übungsbuch gedacht, neben dem nur eine Grammatik gebraucht werden soll, oder als Lesebuch da, wo ein anderes Lehrbuch im Gebrauch ist. Bei jedem der bearbeiteten acht Bilder versuchen die Verfasser zunächst dem Schüler eine Übersicht über die dargestellten Gegenstände und Vorgänge zu verschaffen und damit zugleich den nötigen Wortvorrat zu bieten. In der Art der Darbietung herrscht, wie oben bemerkt, trotz grosser Gleichmässigkeit in der Behandlung zugleich möglichste Abwechselung. Aus dem gewonnenen Sprachstoff werden Sätze gebildet, diese erweitert und schliesslich zu einer zusammenhängenden Beschreibung zusammengefasst. Die letztere wird sodann wieder in Fragen und Antworten so verarbeitet, dass unmerklich grammatische Kenntnisse daraus gewonnen werden. Einige besonders lehrreiche Sätze werden konjugiert und anderweitig geübt. Nun werden einige Gegenstände oder Gruppen in kleinen Aufsätzen eingehender beschrieben, um sprachlich verarbeitet, besonders umgeformt zu werden. Endlich folgen einige mündlich oder schriftlich von den Schülern zu bearbeitende Aufgaben (Thèmes, Sujets), sowie ein Gedicht oder eine in inhaltlichem Zusammenhange mit dem Bilde stehende Erzählung. Der Wunsch Wilke's, dass alle Übungen zuerst mündlich vorgenommen werden und nach dem Buche nur wiederholt werden sollen, ist sehr zu billigen, zu loben ferner die Mannigfaltigkeit der Verarbeitung, auch zum Zwecke grammatischer Übung. Inhaltlich ist der Stoff allerdings etwas zu lehrhaft und deshalb nicht in dem Masse anregend, wie dies anderen Bearbeitern gelungen ist. Doch ist das Buch immerhin in den drei bis vier unteren Klassen mit gutem Erfolge zu verwenden.

c) Wilke, Paris, Promenades dans la Capitale de la France. Leipzig und Wien, Raimund Gerhard, 1897.

Diese Beschreibung von Paris giebt, ähnlich wie das Werk von Delanghe, Schilderungen der wichtigsten Sehenswürdigkeiten der französischen Hauptstadt. Auch finden sich im Texte zahlreiche geschichtliche Bemerkungen, sowie solche über die Entwickelung der Stadt, über den in ihr herrschenden Verkehr und eigenartige Einrichtungen. Die ansprechende

und leicht verständliche Darstellung würde das Werk für IIa geeignet machen, doch passt es inhaltlich besser in die I.

II. Andere Bilder als die Hölzelschen sind in folgenden Werken behandelt:

1. Thora Goldschmidt, Bildertafeln für den Unterricht im Französischen. 26 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text und mit einem nach der Wortbedeutung geordneten Wörterverzeichnis. Leipzig, Hirt und Sohn, 1896.

Dieses, ursprünglich unter dänischem Titel in Kopenhagen erschienene, mit feinem Geschmack und pädagogischem Takt abgefasste, aber schon äusserlich durch sehr saubern, guten Druck und gefällige Ausstattung, wie auch gut gelungene Holzschnitte ansprechende Buch zielt darauf hin, „dass neben dem ... theoretischen Unterricht auch der praktische mit derselben Sorgfalt gepflegt werde." Der Verfasser betont, dass „die Muttersprache so wenig, wie möglich, gebraucht werde" und „der Lehrer möglichst bald nur in und mit der zu lernenden Sprache unterrichten" müsse. Es enthält ausser dem Vorwort kein deutsches Wort.

Die 26 Bildertafeln bieten m. E. sorgfältig ausgewählte Gegenstände des täglichen Lebens oder solche, die zwar räumlich fern liegen, aber doch in den Anschauungskreis des Schülers gehören. Sie behandeln: „Les chiffres, la classe; le salon; la salle à manger; la chambre à coucher; la cuisine; marchands-industriels; ouvriers, artisans; la maison; le corps humain; vêtements d'homme; vêtements de femme; artisans ouvriers; la ville; personnages de la rue; la gare; le bois; animaux; la ferme; oiseaux; le jardin; poissons, crustacés, reptiles; la nature; l'heure, l'atelier; ouvriers, industriels; l'hiver; l'hôpital; le cimetière; jouets, jeux". Um das Übersetzen und das Deutsche überhaupt zu vermeiden, ist jeder abgebildete Gegenstand mit derselben Nummer versehen, wie die darunter stehende Benennung. In den auf der rechten Seite daneben stehenden Fragen und Antworten sind dann statt der Wörter, welche eingeprägt werden sollen, die betreffenden Ziffern gesetzt. Der Schüler hat an Stelle der

letzteren die Wörter selbst einzusetzen. Den Gesprächsstoffen sind unter der Überschrift „Exercices oraux ou écrits“ Aufgaben beigefügt, welche die Beantwortung gestellter Fragen oder die Bildung von Sätzen verlangen, in denen bestimmte Wörter vorkommen müssen. Endlich schliessen sich Gedichte und kleine Erzählungen an. Durch diesen Stoff werden etwa 1000 Wörter dem Gedächtnis zugeführt. Inhaltlich ist das Buch wohl für die drei unteren Klassen geeignet, doch macht die Art des Unterrichtsbetriebes es wohl nur für kleine Klassen oder für Privatunterricht verwendbar.

2. Heine, Einführung in die französische Konversation. Ausgabe A. Nach den Strübing-Winkelmannschen Bildern. Karl Meyer (Gustav Prior) Hannover und Berlin, 1896.

Über diese Bearbeitung gilt ganz dasselbe, wie das oben über Ausgabe B Gesagte. Beide Ausgaben sind ganz gleichartig behandelt.

3. Lefèvre, Les quatre Saisons, répresentées pour la conversation française d'après quatre tableaux appelés „Strassburger Bilder“. Cöthen, Otto Schulze, 1897.

L. hat die Absicht, der Forderung der amtlichen Lehrpläne, dass die Sprechübungen sich auf Vorkommnisse des täglichen Lebens beziehen sollen, gerecht zu werden. Er hat deshalb den Bildern nach Möglichkeit dazu geeignete Sprachstoffe entlehnt, ausserdem jedoch auch viel, den Bildern selbst fern liegenden, an sich allerdings sehr wünschenswerten und notwendigen Stoff herbeigezogen. Oft ist es ihm auch in der That gelungen, ungezwungene Anknüpfungspunkte zu finden. Sehr oft jedoch ist der gebotene Gesprächstoff so künstlich hineingetragen, dass er besser, um die Aufmerksamkeit nicht von den Bildern abzulenken, unabhängig und getrennt von diesen im Unterricht bearbeitet würde, z. B. die Beschreibung des Bettes und die Aufzählung seiner Bestandteile, sowie des ganzen Schlafzimmers im Frühlingsbilde (S. 7). Dass der Verfasser die darstellende Form, nicht Frage und Antwort, gewählt hat, darüber, wie über andere Vorzüge des Buches ist oben bereits gesprochen worden. Zuweilen wird auch die dar-

stellende Form verlassen, und es werden nur einzelne Wendungen und Ausdrücke geboten. Da „möglichst viel in den Kreis der Betrachtung gezogen" ist, so ist der Stoff mit Auswahl zu benutzen. Die Vorkommnisse und Gegenstände des Lebens sind indes jedenfalls für das Bedürfnis der mittleren Klassen jeder Schule genügend berücksichtigt und passend ausgewählt. Wenngleich das Buch nur für zwei bis drei Klassen ausreichen soll, so dürfte es doch bis in II hinauf mit grossem Nutzen zu verwenden sein.

4. Hermann Lewin, Zwei kulturgeschichtliche Bilder in französischer und englischer Bearbeitung. Marburg, Elwert, 1896. (Vorher im Jahresbericht des Realprogymnasiums zu Biebrich am Rhein 1893 erschienen.)

Die Bearbeitung der beiden Wachsmuthschen „Bilder zum Geschichtsunterricht": „Bürgerliches Wohnzimmer" (aus dem 16. Jahrhundert) und „Inneres einer Stadt" (aus dem 15. Jahrhundert) eignet sich am besten für IIIa. Einer in zusammenhängender Darstellung abgefassten Beschreibung folgt eine in Frage und Antwort geführte Besprechung, die sich genau an jene Beschreibung hält. Diese Fragen und Antworten wären, falls das Buch den Schülern in die Hand gegeben werden soll, besser weggelassen. Inhaltlich und sprachlich wird nichts geboten, was nicht in den Gedankenkreis eines Tertianers hineinpasst. Auch ist die Gelegenheit wahrgenommen, Dinge aus der Umgebung des Schülers in der Gegenwart durch Fragen über Gegenstände in der Klasse und Schule und aus dem Schulleben, sowie durch nahe liegende Vergleiche der früheren Zeiten mit den unsrigen in den Bereich der Betrachtung zu ziehen. Somit hat die Wahl dieser Stoffe den Vorzug, dass dem Schüler bei aller Anlehnung an Bekanntes neue Bildungsstoffe zugeführt und seine geistige Anschauung wie seine Vorstellungen über geschichtliche und kulturgeschichtliche Einrichtungen erweitert und vertieft werden, während er selbst bei der Beschäftigung mit der täglichen Umgebung doch etwas über das Alltägliche hinausgehoben wird. Zugleich ist mit der erwähnten Förderung der geschichtlichen Kenntnisse ein

kleines Stück „Konzentration des Unterrichts“ und Weckung des Interesses für deutsches und fremdes Volkstum ermöglicht.

5. S. Alge, Die Verwendung von Bildern im fremdsprachlichen Unterricht. Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, Zürich, Orell Füssli, 1894, Jahrgang IV, Heft 4.

Alge giebt die Bearbeitung des Kehr-Pfeifferschen Bildes „Kätzchen“. Er hat aus dem einfachen Bilde viel gemacht. Seine französische Lehrprobe giebt in kindlich einfacher, aber gewandter Sprache und in natürlichem, ungesuchtem Zusammenhange eine muntere Beschreibung aller auf dem Bilde vorhandenen Gegenstände, „des chats, un tablier, une table, un livre, des lunettes, un balai, une plante, un arbre, un banc, une porte, une fenêtre“, und knüpft daran frische und lebendige Betrachtungen über das Leben und die Natur der Katzen und der Raubtiere im allgemeinen, über Brillen, deren Zweck, über Kurz- und Weitsichtigkeit, Stricken, Zimmerreinigung, Reinlichkeit u. s. w. Mit gutem Lehrgeschick weiss Alge an dem Bilde ebenso, wie im Anschauungsunterricht der Vorschulen, mit der Übung im Sprechen die Entwickelung neuer Begriffe und die Erwerbung sachlicher Kenntnisse zu fördern, ohne das Gebiet der fremden Sprache zu verlassen. — Vor dem dritten Schuljahre dürfte das Gebotene wohl nicht zu verwenden sein.

6. Egli, Bildertafeln für den Sprachunterricht. Zürich, Orell Füssli,

besteht aus einer Anzahl dünner Heftchen, von denen jedes etwa 200 kleine (6 × 5 cm grosse) Abbildungen enthält. Diese stellen ganz einfache, bekannte Vorgänge des täglichen Lebens dar, immer nur eine Thätigkeit oder Eigenschaft an einer oder zwei, selten mehr Personen, oder auch Naturerscheinungen ohne jede Person, z. B. ein weinendes oder lachendes oder essendes Kind, eine Frau, die einem Bettler Almosen spendet, einen Handwerker bei der Arbeit, eine Überschwemmung u. s. w. Man soll nun nicht bei einfachen Aussagesätzen, wie „L'enfant mange“ — weiter ergiebt sich aus dem Bilde selbst nichts — stehen bleiben, sondern Fragen daran knüpfen, wie „Qu'est-ce que l'enfant mange? Que manges-tu, mon enfant? Est-ce que

tous les enfants mangent comme celui-ci? L'enfant n'a-t-il pas encore assez mangé?" u. s. w. So sollen alle möglichen Personen des Verbs nebst Zeit- und Modusformen geübt werden. Es scheint mir nur für den Schüler oft unmöglich, eine Antwort zu finden. Er findet meistens keine Unterstützung mehr in der Anschauung, sondern ist auf seine eigene Einbildungskraft angewiesen. Durch Beantwortung der Fragen „Warum, Wie, Wo, Wann" u. a., sowie durch Hinzufügung von Angaben über den Gesichtsausdruck, über Haltung, Kleidung, Werkzeuge, Umgebung soll der Schüler sogar angeleitet werden, kleine Aufsätze anzufertigen. Es scheint mir, als ob hier die Anschauung doch nur die erste Anregung gebe, alles übrige aber willkürlich zu den Bildern hinzugebracht, und dass dadurch die Freude an der Anschauung sehr bald getrübt werde. Ausserdem ist es bedenklich, dass jedes Kind sein Heft mit 6—12 kleinen Bildchen zugleich vor sich haben muss, und nicht eine grosse Wandtafel mit jedesmal nur einem Bilde Verwendung findet. Das führt notwendig zur Zerstreuung und Unaufmerksamkeit. Ich kann mir also eine erfolgreiche Verwendung dieses „Bildersaals" nicht denken.

7. Ein sehr praktisches, an sich tüchtiges Buch, das aber hauptsächlich die unmittelbare Anschauung und nur zu kleinem Teile Bilder verwendet, ist Graf, Cours élémentaire de la langue française. Zürich, Höhr und Fäsi, 1893.

Es schliesst das Übersetzen völlig aus, was ich nicht für richtig halte, und dient von vornherein gar zu sehr der Grammatik, behandelt aber die Anschauung in streng methodischer und erfolgreicher Weise. Dies gilt auch von der „Journée d'un écolier", zu deren Besprechung selbst entworfene Bilder in einem besonderen Heftchen beigegeben sind. Indes scheint mir der Stoff für die beiden ersten Jahre zu reichhaltig, bei vorsichtiger Auswahl jedoch der Erfolg nicht gerade aussichtslos zu sein.

8. Altgelt, Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht von F. Strübing.

Französische und Englische Schulbibliothek. Band 27.
Französisch. Stufe 4. Leipzig, Renger, 1897.

Die erschienenen zwei Bändchen lassen nicht erkennen, für welche Klassen sie bestimmt sind, auch ist ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren nicht recht wahrnehmbar. Das Präsens überwiegt sehr stark, im ersten Bande kommt es fast ausschliesslich vor. Sonst ist die Bearbeitung gut, ansprechend und voll Leben. Es ist der erfolgreiche Versuch gemacht, mitten in die Beschreibung kleine Erzählungen, namentlich Fabeln, einzuflechten, ohne dass die Aufmerksamkeit dadurch von dem Bilde abgelenkt würde. Die passendste Verwendung würden die Hefte wohl in IV und III finden.

III. Bearbeitungen anderer Art.

1. Ewald Görlich, Französische (und englische) Vokabularien. Leipzig, Renger, 1897.

Von diesem Buche sind mir bisher nur zwei französische Bändchen, 1. „Die Schule", 2. „Der Herbst", zu Gesicht gekommen. Es sind jedoch noch weitere fünf, grösstenteils Bearbeitungen der Hölzelschen Bilder, in Aussicht gestellt. Die kleinen, sauberen Hefte wollen einer bekannten Forderung der Lehrpläne genügen und bilden kein Vokabular in dem gewöhnlichen Sinne, wie z. B. Ploetz und Krüger. „Denn (s. 1. Bändchen, Vorrede, S. 5 und 6) diese Bücher enthalten für die Schule zu viel und zu wenig; zu viel insofern, als sie eine ungeheure Fülle an Wörtern und Wendungen bringen, die der Schüler in seinen Übungen nie anzuwenden Gelegenheit hat; zu wenig insofern, als gerade Ausdrücke und Wendungen für die allerhäufigsten Handlungen und Thätigkeiten darin fehlen." Diese Heftchen sollen dem Schüler nicht „einzelne, zusammenhanglose Vokabeln" bringen, sondern „er hat sie in der Schule nur im Zusammenhang verwenden hören und sie selbst auch so angewendet; er wird sich daher bei seiner häuslichen Nacharbeit des Zusammenhanges leicht erinnern, in welchem sie in der Klasse gebraucht worden sind". Übrigens findet man hier nicht bloss einzelne Wörter, sondern eben so viele Redensarten und kleine Sätze. Sie sollen dem Lehrer wie dem Schüler die Arbeit erleichtern, jenem sollen sie das

zeitraubende Diktieren, diesem das Suchen und Nachschlagen nach der deutschen Bedeutung ersparen. Ausserdem soll der Schüler aus der Gegenüberstellung des fremden Ausdrucks und der Übersetzung die Verschiedenheit in der Ausdrucksweise der beiden Sprachen erkennen.

Da die Bändchen mit Recht für die unteren und mittleren Klassen bestimmt sind, so ist der Inhalt zu reichhaltig, und es lässt sich nicht nur dasjenige streichen, was an das Bild künstlich angeschlossen ist, sondern der Umfang könnte überhaupt auf die Hälfte verringert werden. Namentlich würden beim „Herbst" Streichungen angebracht sein. Bei sorgfältiger Auswahl ist jedoch das Werk sehr brauchbar, und für die Schüler ist diese Art Hilfsmittel überhaupt besser, als alle anderen bisher vorhandenen.

2. La Science amusante par Arthur Good. Velhagen und Klasing, Sammlung franz. und engl. Schulausgaben. Prosateurs français 104, Bielefeld und Leipzig, 1895.

Der Herausgeber, Dr. G. Ramme, Berlin, will der Forderung der amtlichen Lehrpläne gerecht werden, dass in Realanstalten „auf Erweiterung des Wortschatzes auch nach der Seite des Technischen und Wissenschaftlichen" Gewicht zu legen sei. Das kleine Werk, ein Auszug aus dem zuerst 1890—93 in Paris in 3 Bänden erschienenen gleichnamigen grösseren, bietet eine grosse Anzahl von einfachen, der Unterhaltung dienenden, aber durchaus auf physikalischer und chemischer Grundlage beruhenden Versuchen, wie sie von Schülern der IIb und IIa, für welche dieser Lesestoff mit Recht bestimmt ist, ausgeführt werden können. Die Sprache ist klar und leicht und scheint sich für Sprechübungen gut zu eignen. Die zahlreichen, wohl gelungenen Holzschnitte dienen in derselben Weise, wie in naturwissenschaftlichen Büchern, zur Verdeutlichung des Textes. Es ist kein Zweifel, dass die Schüler der betreffenden Klassen diesen Stoff nicht nur mit regem Interesse lesen, sondern sich auch für die Besprechung desselben werden erwärmen lassen.

IV. Hier sei endlich auch kurz auf die bekannten Lehrbücher hingewiesen, welche nur in einzelnen, durch-

aus brauchbaren Lesestücken an Bilder bezw. Karten oder Pläne anknüpfen, wie besonders Kühn (Lesebuch), Bierbaum, Wolter und Weitzenböck II.

B. Englisch.

Die Hülfsmittel für das Englische sind fast sämtlich von denselben Verfassern und in derselben Art bearbeitet, wie die französischen, und es gilt für sie dasselbe, wie für diese.

I. Für die Hölzelschen Bilder liegen folgende Bearbeitungen vor:

1. F. Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grund der Anschauung. Bielefeld und Leipzig; Velhagen und Klasing, 1894.

Es entspricht ganz dem französischen von Rossmann und Schmidt (s. dasselbe).

2. Wilke, a) Anschauungsunterricht im Englischen. Leipzig, Raimund Gerhard, 1894.

Über dieses Buch, wie über

b) London. Walks in the Metropolis of England. Ebenda 1897

gilt völlig das oben über die entsprechenden französischen Gesagte.

3. Konversationsunterricht im Englischen nach Hölzels Bildertafeln:

Vol. I. The four Seasons by Towers-Clark.

Vol. II. The City, the Forest, the Mountain-Range, the Farm-Yard, by Towers-Clark.

Vol. III. Bowen-Schnell, Englische Sprachlehre mit Wörterbuch.

Vol. IV. A View of London, by Bowen and Schnell.

Das Urteil über diese Werke lautet ebenso wie über die französischen Gegenstücke von Durand-Delanghe. Das ursprüngliche Werk waren die Jahreszeiten von Towers-Clark.

4. Kron, die Stadt. M.-Gladbach, Schellmann, 1894 ist ebenso behandelt wie die französische Bearbeitung.

5. Fick, Zur Methode des englischen Anfangsunterrichts. Beilage zum 2. Jahresbericht der Realschule an der Weidenallee zu Hamburg.

Der Verfasser hat einen dankenswerten Versuch gemacht, die vier Jahreszeiten für die IIIb zu bearbeiten. Er hat neben dem dieser Klasse an der betreffenden Realschule an „kleinen Gedichten und Prosastücken“ vorgeschriebenen Lehrstoff, sowie dem bezüglichen Teil der Grammatik alle vier Bilder durchgenommen und giebt das Ergebnis dieser Besprechungen in zusammenhängender Darstellung, nicht in Frage und Antworten, wieder. Das Gebotene gehört mit zu dem Besten und Ansprechendsten, was für diese Stufe veröffentlicht ist. Es enthält eine der Fassungskraft der Tertianer inhaltlich wie sprachlich wohl angemessene Beschreibung der Bilder mit naheliegenden und in ungesuchter Weise eingeschobenen kurzen Betrachtungen aus dem kindlichen und häuslichen Leben, sowie am Schlusse angefügten Liedchen echt englischen Gepräges. Zu bedenken bleibt nur, ob der Stoff in dem vorliegenden Umfange sich in jeder Tertia wird bewältigen lassen, er dürfte wohl meistens mehr oder weniger beschnitten werden. Auch dürften einige nicht ganz naheliegende Wörter ohne Schaden ausfallen. Richtiger wäre es wohl überhaupt, den Stoff auf zwei Klassen zu verteilen.

II. und III. Die bezügliche englische Bearbeitung der Wachsmuthschen Bilder von Lewin ist oben erwähnt und schliesst sich völlig der französischen an. Ebenso ist die englische Bearbeitung „Der Winter“ von Goerlich ganz der französischen gleich gehalten.

IV. Schliesslich sei hier auf die auf Bilder bezüglichen Abschnitte von bekannten Lehrbüchern, wie der von Bierbaum, empfehlend hingewiesen.
